

# iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIV. évfolyam 2024. január

**Bartyik Gitta**

- Gál Ferenc Egyetem  
Pedagógiai Kar, Debreceni  
Egyetem BTK Humán  
Tudományok Doktori Iskola

**Bellók Bernadett**

- Károli Gáspár Református  
Egyetem Bölcsész- és  
Társadalomtudományi Kar  
Angol Nyelvészeti Tanszék

**Bogdán Patrik**

- Pécsi Tudományegyetem  
Oktatás és Társadalom  
Neveléstudományi Doktori  
Iskola, MTA-PTE Olvasási  
Fluencia és Szövegértés  
Kutatócsoport

**Horányi Virág**

- SZTE Pszichológiai Intézet

**Jámbori Szilvia**

- SZTE Pszichológiai Intézet

**Kálmán Botond Géza**

- Kodolányi János Egyetem  
Gazdálkodási és Menedzsment  
Tanszék

**Kocsis Rita**

- ibis acam Bildungs GmbH  
Austria

**Németh Erzsébet**

- Budapesti Metropolitan  
Egyetem Üzleti,  
Kommunikációs és Turisztikai  
Kar Kommunikációtudományi  
Intézet

**Polonyi Tünde Éva**

- Debreceni Egyetem BTK  
Általános Pszichológia Tanszék

**Réthy Endréné**

- Kodolányi János Egyetem

**Sántha Kálmán**

- Pannon Egyetem  
Humántudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet

**Vida Gergő**

- Soproni Egyetem  
Benedek Elek Pedagógiai  
Kar Neveléstudományi és  
Pszichológiai Intézet

**Fejes József Balázs**

- (társfőszerkesztő)  
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

**Somogyvári Lajos**

- (társfőszerkesztő)  
e-mail: tabilajos@gmail.com

**Géczi János (alapító,**

- korábbi főszerkesztő)  
e-mail: janos.geczi@gmail.com

**Dancs Katinka (titkár)**

- e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

**Csikos Csaba**

- e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

**Gál Zita**

- e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

**Jagodics Balázs**

- balazs.jagodics@gmail.com

**Kasik László**

- e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

**Kojanitz László**

- e-mail: kojanitzl@gmail.com

**Molnár Dávid**

- e-mail: david.molnar86@gmail.com

**Nagy Gyula**

- e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

**Sándor Klára**

- e-mail: sandor.klara@gmail.com

**Zs. Sejtes Györgyi**

- e-mail: sejtes@gmail.com

**Tary Blanka**

- (angol nyelvi lektor)

**Trencsényi László**

- e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális  
Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsész- és Társadalom-  
tudományi Kar dékánja**

Kiadja a **Szegedi Tudomány-  
egyetem Bölcsész- és  
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

[www.iskolakultura.hu](http://www.iskolakultura.hu)

### tanulmány

**Vida Gergő – Sántha Kálmán – Kocsis Rita**  
Abduktív diagnosztikai eljárás lehetőségei a gyógypedagógiában 3

**Horányi Virág – Jámbori Szilvia**  
Az iskolai önakadályozást befolyásoló tényezők fiatal felnőttek körében 21

**Kálmán Botond Géza – Németh Erzsébet**  
Pénzügyi személyiségteszt – Módszertan és eredmények három korcsoportban 42

### szemle

**Bartyk Gitta – Polonyi Tünde Éva**  
Mindent: Áttekintő tanulmány az önmagunk fejlődési lehetőségéről való gondolkodásmódról 60

**Bogdán Patrik**  
Angol nyelvű olvashatósági formulák magyar nyelvi adaptálásának lehetséges irányai 69

**Bellók Bernadett**  
A német nyelvtanulás és a popzene összefüggései: idegennyelv-tanulás zenéken keresztül 78

### kritika

**Réthy Endréné**  
A megújult szociálpszichológiáról: Attitűd, érték, nézet régi-új megvilágításban. Hunyady György: Oktatás és szociálpszichológia – személyes áttekintés fél évszázadról. 94

**A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 97**



**Vida Gergő<sup>1</sup> – Sántha Kálmán<sup>2</sup> – Kocsis Rita<sup>3</sup>**<sup>1</sup> Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet<sup>2</sup> Pannon Egyetem Humántudományi Kar Neveléstudományi Intézet<sup>3</sup> ibis acam Bildungs GmbH Austria

# Abduktív diagnosztikai eljárás lehetőségei a gyógypedagógiában

*A tanulási zavar megállapítása aktuális kérdésfelvetés, de a diagnosztikus kategóriák nem egységesek. Emiatt a kategóriarendszerek bizonytalanok. Meglátásunk szerint a kategóriák megszüntetésével a bizonytalanság nem szűnik meg. Ezért kutatásunk fókuszában a tanulási zavar jelenségköréhez igazodó stratégiaválasztás feltárása áll. Állítjuk, hogy a gyógypedagógiai diagnosztika abdukció segítségével történő értelmezése segítheti a tanulási zavar pontosabb megértését. Kutatásunk során 11 esettanulmányt (szakértői véleményt) elemeztünk az elmosódott rendszerek (fuzzy) logikájának és a Boole-algebra alapvetéseinek felhasználásával egy új, abduktív diagnosztikus modell létrehozása érdekében. Az abdukció azonosításához a szakértői vélemények metaelemzését végeztük el. Eredményeink alapján növelhető a diagnosztikai folyamat megbízhatósága: a teszteredmények abdukcióra alapozva történő értelmezése lehetővé teszi olyan mögöttes tényezők felfedezését is, mint például a diagnózist végzők nézetrendszere. A vázolt abdukciós-diagnosztikus modell képes lehet a legkülönbözőbb tanulási vagy egyéb problémák feltárására, és adott jelenség mögött azonosítja a szükséges és elégséges feltételeket.*

## Bevezetés

**A** diagnosztika az elmúlt évtizedben kevés, de jelentős változáson esett át. Megszűnt 2011-ben a tanulási problémák korábbi felosztása – SNI a) mint a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenessége; b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenessége –, melyet az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról vezetett be. A tanulási zavarok mögött feltételezett idegrendszeri, organikus sérülések azonban nem igazolhatók minden esetben. A jelenleg használt vizsgálóeszközök nem feltétlenül alkalmasak annak megállapítására, hiszen nem orvosi, képalkotó eljárások, hanem gyógypedagógiai, pszichológiai tesztek. A DSM-5-TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) 2013-ban erre alapozva, akár az 1993-as közoktatási törvényből ismerős módon, a tanulási zavarok csak egy részét köti idegrendszeri sérüléshez. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről „egyéb pszichés zavarhoz” sorolja.

A diagnózisalkotás reflektív, szakmai folyamatként is értelmezhető, mely kevésbé kutatott terület hazánkban. Magyarországon a szakemberek a diagnosztikus kategóriákat leginkább a tesztek eredményeihez kötik. Releváns hazai kutatások hiányában a DSMV specifikus tanulási zavarral kapcsolatos meghatározására hivatkozhatunk, mely szerint kultúra- és iskolarendszer-függő, hogy mit tartunk tanulási zavarnak. Kutatásunk tervezésekor felmerült a diagnosztika közvetlen megfigyelése, de kivitelezése kutatásetikai kérdéseket vet fel, ezért mellőztük. A kutatás során valamennyi vonatkozó GDPR adatkezelési elvet betartottuk, viszont a vizsgálat közvetlen megfigyelésével a személyes találkozás elkerülhetetlen lett volna, ami az adatokat összekötötte volna konkrét személyekkel. Az irattári betekintés során az adatok és a konkrét személyek összekapcsolása elkerülhetővé vált. Emellett személyes és közvetlen megfigyelés esetén nem láttuk kizárhatónak a vizsgálati eredményekre gyakorolt torzító hatásunkat. Tekintve kutatásunk célkitűzését, fókuszát és eredményeink kiterjeszhetőségét, nem tartottuk elfogadhatónak az ezzel párhuzamosan okozott esetleges negatív hatásokat a vizsgált gyermekek teszteredményére.

A tanulmányban a szakértői folyamat dokumentumainak metaelemzésével fókuszálunk a diagnosztikus tevékenység vizsgálatára. Kimutatjuk, hogy miért indokolható az abdukció a tanulási zavart azonosító folyamatban. Az abdukció olyan következtetési út, ahol az ismeretlen egyedi jellemzők a tanulók életútjában és képességprofiljában az ismert eredményekből levezethetők, és mint egyedi sajátosságok és különböző súlyú változók csatolhatók a feltételezett diagnózis hipotéziséhez.

Az abdukció mint gyógypedagógiai folyamat jellemezhető úgy is, mint a szaktudományos ismereteket továbbfejlesztő olyan eljárás, amely több a deduktív és az induktív logika konzekvens és egyoldalú alkalmazásánál (Peirce, 1992). Az abdukció illeszthető a gyógypedagógia jelenségvilágához is, hiszen a társadalmi jelenségek multidiszciplináris meghatározottságúak, filozófiai, logikai, pszichológiai megközelítést igényelnek, és kvalitatív vagy kvantitatív stratégia alapján hatékonyan nem elemezhetők (Sántha és mtsai, megjelenés alatt). Az abduktív következtetés gyógypedagógiában történő felhasználását alátámaszthatjuk azzal is, hogy az oktatás során a gyógypedagógusok nézeteinek működése az általános modellekhez illeszthető (Schumm és mtsai, 1994).

Valójában hiába szeretnénk egy-egy teszt, mérés eredményére visszavezetni a tanulási zavar diagnózisát, mindig marad bizonytalanság a következtetés mögött. Önmagában az is több kérdést felvet, hogy az olvasási zavar fogalmi lehatárolása sem egységes, és számtalan oki tényezőt különböztet meg a tudomány (Csépe, 2014). Ez valamennyi tanulási zavar meghatározása esetén így van, amit megerősíthet az is, hogy a DSM-V-TR diagnosztikus klaszterei is „kritériumokat” említenek mint tüneti halmazokat, melyek tanulási zavarra utalhatnak adott mintázat esetében. Konkrét pontszámok, tényszerű kijelentések nem találhatók egyik releváns nomenklatúrában sem. Mindez arra is utalhat, hogy a tanulási zavar fogalmi határai elmosódtak, és nem is statikus diagnózisról van szó, hanem dinamikusan változó folyamatról. Ez indokolta az abdukció, az INUS és a fuzzy-set alkalmazását, hiszen erre előzménykutatásaink is utaltak már (Vida, 2022).

### **Abdukció és a pedagógiai folyamatok kapcsolata**

A diagnosztikus folyamatot, amely során létrejön a tanulási zavart is kódoló szakértői vélemény, protokoll segíti (Nagyné és Mészáros, 2012) és rendelet szabályozza. A folyamat azonban nem feleltethető meg konzekvens kutatás-módszertani stratégiának, valójában induktív és deduktív, olykor intuitív. A szakértői vélemények kutatása során a diagnosztika induktív és deduktív jellegét tártuk fel, valamint kimutattuk azt, hogy mikor elmosódott az elméleti háttér. A szakaszok beazonosítása az abdukció szempontjából

releváns, ugyanis az abdukció az indukció és a dedukció közötti ingamozgásnak is tekinthető (Sántha és Gyeszli, 2022). Tudatosan abduktív diagnosztikára törekedve, induktív és deduktív irányváltások, rögzített reflexiók határoznák meg az elemzést (Sántha, 2011). A reflektivitás nem csak a tudományosság szempontjából alapvető követelmény, hanem enélkül elvész a folyamat követhetősége, és érthetlenné válik, hogy mi alapján következtetünk a tanulási zavarra (Vida, 2022).

Bár a diagnosztikus protokoll nem említi abdukciót, bizonyos elemeiben utal erre: „pszichológiában és a (gyógy)pedagógiában önmagában egy teszteredmény vagy mutató többnyire nem döntő diagnosztikus indikátora egy specifikus zavarnak vagy fogyatékoságnak (pl. IQ = 69 önmagában nem azonos az értelmi fogyatékosággal), [...] a különböző fogyatékoságokkal, zavarokkal élő gyermekek problémáinak idioszinkretikus (sajátosan egyénre jellemző), komplex természete olyan flexibilis és átfogó értékelő módszereket igényel, amelyek nem kizárólag a standardizált mutatókba vetett bizalmon alapulnak” (Simeonsson és Rosenthal, 2001 alapján Nagyné és Mészáros, 2012. 10–11.). Ezért megállapítható, hogy pusztán a vizsgálati eredményekből történő következtetés vagy kizárólag az elméletre alapozott meglátások nem elegendők.

Az abdukció gyógypedagógiai aspektusainak feltárása szorosabban kapcsolható az oktatási-nevelési folyamat szakembereinek gondolkodásához, nézeteihez és reflexióihoz (Kessels és Korthagen, 1996; Zeichner és Liston, 1996). A szakértői vélemények világában a gyakorlatban dolgozók számára készülnek annak érdekében, hogy segítsék az oktatási-nevelési folyamatot. A nézetek és a reflexiók mögött kimutatható az abdukció (Sántha és mtsai, megjelenés alatt), így vélhetően a diagnosztikus folyamatban is létezik. A gyakorlatban megfigyelhető visszajelzések alapján elmondható, hogy hétköznapi iskolai vagy óvodai gyakorlatban – a folyamat elmosódott pontjai miatt – kevésbé hatékonyan hasznosulnak a szakértői véleményekben megfogalmazott eredmények.

Az abdukció a társadalomtudományi kutatásokban már széles körben ismert (Graneheim és mtsai, 2017; Reichertz, 2003; Sántha és Gyeszli, 2022; Sántha és mtsai, megjelenés alatt; Želinský, 2019), fogalmi lehatárolása korábbi kutatásunkban megtörtént (Sántha és mtsai, 2023). Mindez jól illeszthető a tanulási zavar elméleti diskurzusaihoz, amelyeket három nagy csoportba sorolhatunk:

- a) kognitív diszkrépancia modell: kognitív funkciók színvonala és a mutatott pedagógiai teljesítmény összeférhetetlensége (Morris, 1988);
- b) alacsony pedagógiai teljesítmény (Fletcher, 2012);
- c) intervenció paradigmája (Fletcher és mtsai, 2011; Nelson és mtsai, 2003; Vellutino és mtsai, 2006): a Diagnosztikus Protokollban jelenik meg hazánkban (Nagyné és Mészáros, 2012), diagnosztikus kategóriák helyett ellátási csoportokra alapoz.

Az abdukció a gyógypedagógiában alternatívát kínál a reflexió nélküli intuitív folyamatok során a teszteredmények túlhangsúlyozásával felállított diagnózisra. Az abdukció rendszert visz a megismerésbe, amely során az intuitív és szubjektív nézetek, hiedelmek rendszerét követhetőbb következtetési út váltja fel (Sántha és mtsai, megjelenés alatt), továbbá a merev diagnosztikus lehatárolás és a tanulási zavar bizonytalan fogalomrendszere megkerülhető, hiszen a valóságban tapasztalható komplex jelenségek magyarázata kerül a fókuszba, nem pedig egy elmélet igazolása vagy a teszteredményekhez rendelhető kategória megállapítása.

Az abdukció a rugalmas diagnosztika alapja, hiszen adott tanulási probléma megállapítása nem alapozható kizárólag indukcióra vagy dedukcióra. Több alkalommal felmerült már az indukció, a dedukció és az abdukció közötti helytelen párhuzam a gyógypedagógia területén kívűl is (Sántha és mtsai, megjelenés alatt), ezért hangsúlyozzuk, hogy a tanulási zavar megállapítása meglátásunk szerint potenciális abdukció, számunkra azonban ez nem minőségi kategória, hanem logikus választás. Az abdukció lehetővé teszi azt

a kreativitást és rugalmasságot, amelyre szükség van a gyógypedagógiai diagnosztika, a tanulási problémák leírásakor, hiszen „a dedukció bizonyítja, hogy valaminek lennie kell; az indukción megmutatja, hogy valami valóban van és működik; az abdukción csupán azt sugallja, hogy valami lehet” (Peirce, 1998. 171.; Strand, 2005. 273.). Így az abdukción olyan következtetési út a tanulási zavar megállapításában is, amely során a kreativitás és innováció hatékonyan megjelenhet (Strand, 2005).

Az abdukción olyan következtetési út, ahol az ismeretlen egyedi jellemzők a tanulók életútjában és képességprofiljában az ismert eredményekből levezethetők, és mint egyedi sajátosságok és különböző súlyú változók csatolhatók a feltételezett diagnózis hipotéziséhez. Így elkerülhető a potenciális diagnosztikus feltételek körének egyetlen jelenséghalmazra történő szűkítése. Abdukción segítségével adott állításokból olyan állításokra következtetünk, amelyek a kiinduló tételek igazságát magyarázzák, és mely során valamilyen jelenség okára igyekszünk következtetni (Sántha, 2011). A gyógypedagógiai diagnosztika során kvantitatív és kvalitatív adatokat egyaránt felhasználhatunk, hiszen a tanulók iskolai teljesítménye sem írható le kizárólag számszerű adatokkal. A diagnosztika fókuszja így az, hogy hatékonyan értelmezze a legkülönbözőbb területekről érkező információkat. A kognitív, affektív tényezők és a vizsgálói reflexiók így nem redundáns elemek, hanem komplementerek.

Az abdukción rugalmas mentális folyamatként is értelmezhető a diagnosztika során, amely képes adott pillanatban minden elérhető, a diagnózis alkotására vonatkozó explicit vagy implicit információ összegyűjtésére. Az abdukción alkalmazása nem feltétlenül egy logikai probléma, hanem a gyógypedagógiai diagnosztika során a gyermek valós állapotának megismerését célzó gondolkodási folyamat, amelynek sajátossága, hogy a diagnózis „ahá-élmény” formájában is feltárolhat, sebességét tekintve mintegy „villámcsapásként” jelenik meg (Reichert, 2009).

### **Hiedelmek, nézetek a diagnosztikában**

A sajátos nevelési igény megállapítása, a tanulási zavarok hátterének feltárása mögött az abdukción meglévő és hiányzó elemeinek megtalálására törekszünk. Visszatérünk a Peirce-féle logikához, ugyanis a diagnosztika szempontjából releváns a diagnosztikához köthető szakemberek hiedelmeinek vizsgálata is. Korábbi kutatásunk igazolta, hogy a tanulási zavar megállapítása elmélettel nem megalapozható (Vida, 2022), ezért nem maradt más a folyamat mögött, mint a hiedelem, a nézet és az intuíción vizsgálatba történő beemelése. A neveléstudományban a nézetek vizsgálata hosszabb előzményekre tekint vissza (McCarthy, 2005; Smith és mtsai, 2005; Strand, 2005), mindez a sajátos nevelési igény, a tanulási zavar diagnosztikája szempontjából is releváns. Az abdukción fogalmi kerete (Sántha és mtsai, megjelenés alatt) illeszthető a nézetek feltáráshoz a gyógypedagógiai területén is, hiszen a nézetek hatást gyakorolhatnak a tanulási zavar megállapítására is.

„Peirce alapján hiedelmek alatt olyan elképzelések vagy ötletek egy általános szabály szerinti sorozata érthető, amelyek a valóságban végbemenő eseményeket magyarázzák. Ebben az értelmezésben az ötlet vagy elképzelés valójában egy jel, egy szimbólum – itt Peirce szemiotikai tevékenysége is kiemelhető – ami a valóság egy elemét reprezentálja. A jelek vagy szimbólumok összekapcsolódnak annak érdekében, hogy leképezik az egyénben a valóságot. Érzéseken és a külső és belső világ közötti olyan kapcsolaton keresztül köthetők össze, amelyek további gondolatokat és érzelmeket indukálnak. A »helyes« hiedelmek események és tárgyak közötti valós kapcsolatokat írnak le, ezért a teljes valóság nem ismerhető meg a bennünket körülvevő világ komplexitása miatt.” (McCarthy, 2005; Sántha és mtsai, megjelenés alatt)



Ez a többdimenziós értelmezési keret lehetővé teszi a tanulási zavart kódoló szakértői vélemények mint reflektív szövegek elemzését és az abduktív értelmezését a diagnosztika mögött. A diagnózisalkotás így a következő abduktív lépésekhez igazítható: elméletgenerálás, elméletfejlesztés és elméletértékelés (Haig, 2005; Sántha és mtsai, megjelenés alatt).

### Módszertani háttér

Napjaink gyógypedagógiai kutatásaiban is az adatok alaposabb megértése és az összefüggések feltárása érdekében előtérbe került a multidiszciplináris fókusz és a különböző tudományterületekből átemelt, integrált modellek használata. A sajátos nevelési igény megállapítása emellett egy kezdetben kvantitatív vizsgálatból kirajzolódó mintázatok megértésére, ok-okozati összefüggések és a látens tartalmak feltárására irányuló tevékenységként is felfogható.

Kutatásunk során az indokolta az abduktív keresését a diagnosztikában, hogy a számos rendelkezésre álló módszer sokféle mérési eredményt produkálhat egy vizsgálat során. Így a vizsgálatot végző szakértő fókuszot téveszthet a redundáns adattömegben. Tiszta keretek és a tanulási zavarhoz kapcsolódó teszteredményekre alapuló pontos kategória-határok nélkül lehetetlen leírni a gyermek tényleges és sajátos nevelési igényeit.

Kutatási stratégiánk keretezése során logikus választásnak tűnt az INUS kauzalitás és a fuzzy logika használata, hiszen az abduktív lehetővé teszi, hogy minden esetben eltérő oki háttérhez rendeljünk feltételeket, rugalmasan kezelve a diagnózist. A szükséges és elégséges feltételek halmazát indokolt adekvát módon körvonalazni a diagnosztikai folyamat során alkalmazott abduktív követhetősége és átláthatósága érdekében. A fuzzy logika alatt az elmosódott rendszerek logikáját értjük, amelynek fogalmi lehatárolását és bemutatását az *Alkalmazott módszertan* fejezetében részletesen kifejti. Az INUS kauzalitás vagy okság alkalmazása a gyógypedagógiai diagnosztika során az elmosódott rendszerek sajátosságából következik, ugyanis amennyiben nem tudunk merev lehatárolást és statikus kategóriát felépíteni a tanulási zavarhoz köthetően, akkor valójában egy dinamikus rendszert próbálunk leírni. Ezek alapján a tanulási zavar kezelhető valószínűségként is, amelynek többé-kevésbé ismerjük a változóit, azaz feltételrendszerét. Így a kérdésfelvetésünk átstrukturálható aszerint, hogy adott feltétel mennyire és miben járul hozzá a tanulási zavar létrejöttéhez a vizsgált rendszerben.

A dinamika a következőképpen értelmezhető az INUS kauzalitáshoz kötve: amennyiben egy ok/feltétel ugyan elégtelen (*insufficient*) a tanulási zavar megállapításában, attól még lehet szükséges (*necessary*). Mindez úgy is érvényes lehet, hogy a feltétel maga nem szükséges (*unnecessary*), de mégis elégséges (*sufficient*) a tanulási zavar diagnosztizálásához. Az *insufficient*, *necessary*, *unnecessary*, *sufficient* szavak kezdőbetűjéből alkotott

*Kutatási stratégiánk keretezése során logikus választásnak tűnt az INUS kauzalitás és a fuzzy logika használata, hiszen az abduktív lehetővé teszi, hogy minden esetben eltérő oki háttérhez rendeljünk feltételeket, rugalmasan kezelve a diagnózist. A szükséges és elégséges feltételek halmazát indokolt adekvát módon körvonalazni a diagnosztikai folyamat során alkalmazott abduktív követhetősége és átláthatósága érdekében. A fuzzy logika alatt az elmosódott rendszerek logikáját értjük, amelynek fogalmi lehatárolását és bemutatását az Alkalmazott módszertan fejezetében részletesen kifejti.*

INUS szó mögött a következő elmélet fogalmazható meg: X oka Y-nak, ha X elégséges Y-hoz, amennyiben bizonyos körülmények fennállnak (a tanulási zavar létrejöttében) (Rappai, 2011).

### *Minta*

A kutatásban két iskolai körzet engedélyezte az archívumokhoz való hozzáférést. Rétegzett mintavétellel vizsgáltuk a távoktatás időszaka előtt megállapított sajátos nevelési igény státusz dokumentációját. Ebbe beletartozott valamennyi szakértői vélemény, pedagógiai feljegyzés. Esettanulmányként 11 tanuló szakértői véleményének szövegeit és a csatolt pedagógiai jellemzéseket, szöveges értékeléseket elemeztük. Vizsgálatunk a diagnosztikus értékelés teljes folyamatára kiterjedt. A vizsgált anyag mennyisége 1127 oldalnyi szövegkorpusz volt. Kvalitatív összehasonlító elemzést alkalmaztunk az fsQCA 4.0 szoftverrel (Sántha, 2014; Sántha és Nádler 2019). A kutatási stratégia lehetővé tette a kategóriahatárok feloldását, a matematikai, logikai háttér átláthatóvá tette a diagnosztikus értékelést, továbbá a kategóriaalapú diagnosztika csökkentheti a tanulási zavarral küzdő gyermekek inklúzióját.

### *Alkalmazott módszertan*

#### A gyógypedagógiai diagnosztika mint fuzzy rendszer

Az elmosódott rendszerek logikája L. A. Zadeh 1965-ös tanulmányára vezethető vissza, és többértékű szemantikai rendszerként értelmezhető (Zadeh, 1965). Ez az elképzelés kutatásunkhoz rendelve egy hozzárendelő függvényként magyarázható, amelyben adott változók eloszlása alapján következtetünk a tanulási zavarra. Ahogy a valóságban, úgy a függvény esetében sem lehet csak konkrét pontokat kijelölni az SNI megállapításához, így az értékek a meghatározott határpontok között bárhol lehetnek, ezzel igazodva a megfigyelt jelenséghez (pl. a tanulási zavar az IQ-teszt eredményét tekintve sokkal inkább egy intervallumhoz rendelhető, semmint egy konkrét értékhez).

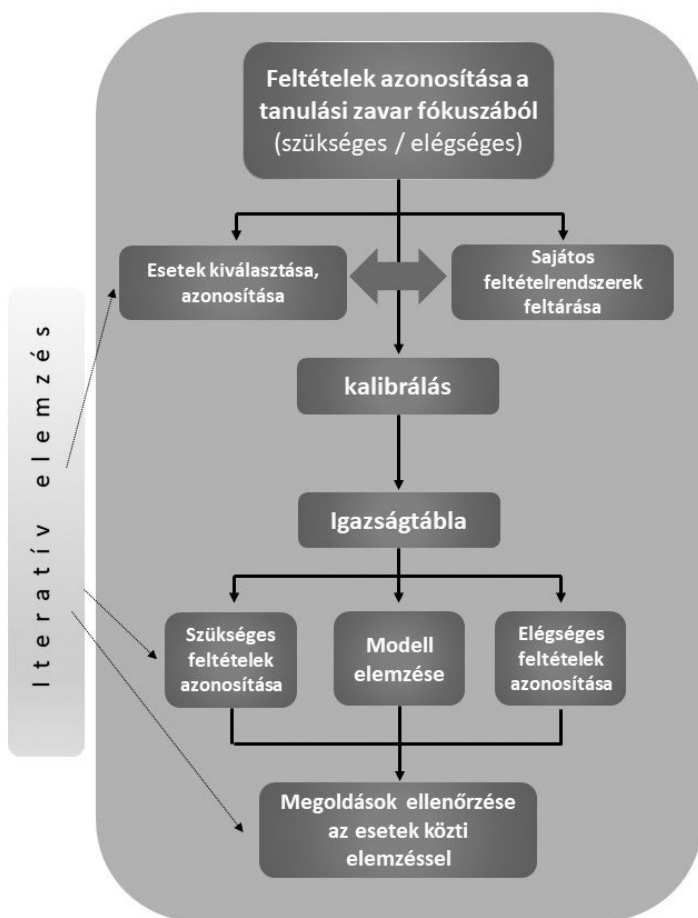
Korábbi kutatásunk alapján a gyógypedagógiai diagnosztikában a tanulási zavar megállapítása egy elmosódott rendszer (Vida, 2022), ahogy ez már felmerült a gyógypedagógia területén (Horvath és mtsai, 1980; Manghirmalani és mtsai, 2012). Továbbá az olvasási zavar azonosításában is alkalmazták (Vanitha és Kasthuri, 2008), valamint a legkülönbözőbb gyógypedagógiai diagnosztikai kategóriák beazonosítására próbálták használni (Hernandez és mtsai, 2009). Hazai kutatók is alapoztak az elmosódott rendszerekre (Sántha, 2014, 2020; Galántai, 2016). Újdonságnak tekinthető viszont, hogy az elmosódott rendszerek logikáját közvetlenül halmazműveletekhez kapcsoljuk azzal a törekvéssel, hogy adott halmazba mennyire tartozik bele, és milyen jellemvonások mentén, egy gyermek. Így a valósághoz közelebb álló diagnosztikai rendszer hozható létre, melyben kimutatható az abdukción.

### *Adatelemzés*

A tanulási zavar megállapítása korábbi kutatások alapján nem adat- vagy elméletvezérelt folyamat (Vida, 2022). Feltárása érdekében a szakértői vélemények vizsgálatokor kvalitatív összehasonlító elemzést folytattunk azzal a céllal, hogy vázoljuk a diagnosztika során létrehozott vélemények és a diagnosztikai folyamat szerkezetét.

Az adatelemzés első lépésében kvalitatív tartalomelemzéssel deduktívan azokat a kategóriákat tártuk fel, amelyekbe a diagnosztika segítségével a szakértői vélemények besorolták a vizsgált tanulókat. A következő lépésben a szakértői vizsgálatok sorozata

alatt létrejött szövegeket mint esettanulmányokat kvalitatív összehasonlító elemzéssel vizsgáltuk. Így megállapíthatóvá vált a tanulási zavar szükséges és elégséges feltétele. További iteráció során, követve a kvalitatív komparatív elemzés lépéseit (Kane és mtsai, 2014), a tanulási zavar diagnosztikus folyamatát kódegyenletek formájában jelenítettük meg. A tanulmányban a kvalitatív komparatív elemzés részletes bemutatása helyett az abduktív igazolására törekszünk. Az elemzés lépéseit az 1. ábrán foglaljuk össze.



QCA lépése Kane et. al. (2014:17) alapján

1. ábra. Kvalitatív összehasonlító elemzés lépései (Kane és mtsai, 2014. 17.)

### Elemzési keretrendszer

Az esettanulmányokban felhalmozott adatok és az abduktív ábrázolásához a Schreiber és Moss (2002), De Paor (2022), Vila-Henninger és munkatársai (2022), valamint Sántha és munkatársai (megjelenés alatt) tanulmányaiban használt elemzési keretet alkalmaztuk. Azért döntöttünk a vázolt rendszer mellett, mert a gyógypedagógiai diagnosztika során megállapított diagnózist leginkább a teszteredményekre és egyéb, a diagnosztikát segítő dokumentumokra adott reflexióként értelmezzük az abduktív azonosítására vonatkozó elméleti kerethez igazítva (1. táblázat).

1. táblázat. Az abdukció szakaszai és a kódolás  
(Forrás: Sántha és mtsai, megjelenés alatt; Vila-Henninger és mtsai, 2022. 11)

	1. lépés induktív kódolás	2. lépés abduktív adatredukció kódegyenletek	3. lépés abduktív kvalitatív elemzés
jelenség felülvizsgálata	1.a	2.a	3.a és 3.b
kódkönyv létrehozása – elméleti kiterjesztés	1.b	2.b	3.a
alternatív magyarázat – elméleti összefoglalás esetösszevetés	—	2.a	3.a és 3.b

A szempontrendszerrel fellelhetők azok a gyógypedagógiai-diagnosztikai cselekvésmin-tázatok, amelyekkel leírható a sajátos nevelési igény megállapításának eddig feltáratlan folyamata, továbbá kimutathatók az intuíció vagy a diagnózist megalkotó szakemberek által alkalmazott stratégiák is (De Paor, 2022; Paavola és Hakkarainen, 2005).

### Eredmények

A vizsgálat kivitelezéséhez a sajátos nevelési igény megállapítása céljából szakértői bizottsághoz delegált gyermekek dokumentációját vizsgáltuk. A szakértői vélemények esettanulmányként történő kutatását korábbi vizsgálataink alapozták meg, és a kvalitatív tartalomelemzés során dedukcióval létrehozott kategóriák segítették (Vida, 2022).

#### Abdukciós lépések

Az abdukciós lépések azonosítását Sántha és munkatársai (megjelenés alatt) kutatása szerint kiviteleztük, kivételt képez a kvalitatív összehasonlító elemzés, amely kifejezetten a tanulási zavar szükséges és elégséges feltételeinek beazonosítására fókuszál.

Vila-Henninger és munkatársai (2022) szerint az induktív kódok generálása az *abdukció 1. lépése*, amely során csoportos kódolással, folyamatos iterációval mozdultunk a gyógypedagógiai diagnosztikus modellalkotás felé. A dedukcióval létrehozott kódok megjelenítéséhez az esettanulmányok szövegein gyakoriság-fókuszú elemzést végeztünk, mindez segítette az adott kategóriába sorolás mögött álló feltételek kialakítását (2. táblázat). Felhasználásukat megalapozta, hogy a korábbi vizsgálat során ugyanebből a periódusból származó szakértői vélemények közül emeltünk ki hasonló tartalmakat, és már az ötödik, véletlenül választott véleményben látszott az elméleti telítődés (Sántha, 2022; Vida, 2022). Az esettanulmányok elemzésekor arra fókuszáltunk, hogy a kódokkal leírható kategóriák feltételei milyen mennyiségi eloszlást mutatnak a diagnosztikus és fejlesztési folyamat során. A feltételek gyakorisága és kapcsolódása alapján a modell leírhatósága érdekében további iteráció végezhető. Ebből következtetni lehet a sajátos nevelési igény megállapításának folyamatára. Adott kód rangsora, helye és kapcsolata utalhat a diagnosztikai folyamatok irányváltozásaira.

2. táblázat. A tanulási zavar megállapítása mögött azonosítható feltételek (Vida, 2023)

ÖSSZEFOGLALÓ TÁBLÁZAT													
ESET TANULÁSI ZAVAR MEGÁLLAPÍTÁSA MÖGÖTT AZONOSÍTHATÓ FELTÉTELEK													
	motoros fejlődés <sup>6</sup>	ceruzafofogs <sup>5</sup>	izom-tónus	figyelem <sup>6</sup>	emlékezet <sup>2</sup>	gondolkodás <sup>3</sup>	beszéd <sup>5</sup>	IQ <sup>4</sup>	tempó <sup>2</sup>	számolás	írás	viselkedés	SNI
A <sup>S</sup> (5)	motoros fejlődés <sup>3</sup>	ceruzafofogs		figyelem <sup>4</sup>	emlékezet <sup>3</sup>		beszéd <sup>1</sup>	IQ <sup>4</sup>	tempó <sup>3</sup>	számolás <sup>2</sup>	olvasás <sup>1</sup> - írás	viselkedés <sup>2</sup> szoc.	SNI
B <sup>T</sup> (4)	motoros fejlődés	ceruzafofogs		figyelem <sup>4</sup>	emlékezet <sup>3</sup>		beszéd <sup>4</sup>	IQ <sup>2</sup>	tempó	számolás <sup>4</sup>	éltézés írás	viselkedés <sup>4</sup>	SNI
C <sup>S</sup> (4)	motoros fejlődés	ceruzafofogs		figyelem <sup>4</sup>	emlékezet <sup>3</sup>		beszéd <sup>4</sup>	IQ <sup>2</sup>	tempó	számolás <sup>4</sup>	éltézés írás	viselkedés <sup>4</sup>	SNI
D <sup>T3</sup> (3)	motoros fejlődés	ceruzafofogs		figyelem <sup>3</sup>	emlékezet <sup>3</sup>	gondolkodás <sup>3</sup>	beszéd <sup>3</sup>	<b>IQ</b>	tempó <sup>3</sup>	számolás	írás olvasás		SNI
E <sup>S3</sup> (6)				figyelem <sup>6</sup>	emlékezet <sup>3</sup>		beszéd <sup>6</sup>	IQ	tempó <sup>6</sup>	számolás	olvasás írás	viselkedés <sup>4</sup>	SNI
F <sup>T6</sup> (6)	motoros fejlődés <sup>2</sup>	ceruzafofogs <sup>3</sup>		figyelem <sup>3</sup>	emlékezet	gondolkodás	beszéd <sup>6</sup>	IQ <sup>5</sup>	tempó <sup>6</sup>	számolás	olvasás írás		SNI
G <sup>S7</sup> (5)	motoros fejlődés <sup>3</sup>	ceruzafofogs <sup>4</sup>		figyelem <sup>4</sup>	emlékezet <sup>4</sup>	gondolkodás	beszéd	IQ <sup>5</sup>	tempó <sup>5</sup>	számolás	olvasás <sup>3</sup> írás <sup>3</sup>	viselkedés <sup>5</sup>	SNI
E <sup>T8</sup> (6)	orientáció (motoros is)	ceruzafofogs		figyelem	emlékezet		beszéd	IQ <sup>6</sup>	tempó	számolás	olvasás írás <sup>2</sup>		szorongás dadogás
H <sup>T9</sup> (6)	motoros fejlődés	ceruzafofogs		figyelem <sup>6</sup>	emlékezet <sup>6</sup>		beszéd	IQ	tempó <sup>6</sup>	számolás <sup>6</sup>	olvasás írás	viselkedés	SNI
J <sup>S11</sup> (3)							beszéd	<b>IQ</b> 129				viselkedés	SNI
K <sup>T12</sup> (1)	orientáció (motoros is)	ceruzafofogs		figyelem	emlékezet	gondolkodás	beszéd	IQ	tempó	számolás	olvasás írás	viselkedés	SNI

**Megjegyzés:**

D<sup>T3</sup> (3) JS<sup>11</sup> (3) külön eseteként kerülnek majd feltüntetésre, ugyanis D<sup>T3</sup> (3) esetében feltételezhető, hogy a HH / HHH indukálta az SNI státusz megállapítását.

JS<sup>11</sup> (3) esetében pedig autizmus spektrumzavar és extrém magas intellektus került megállapításra.

A szürke kiemelés pedig azokat a tényezőket jelenti, melyek relevánsak voltak a dokumentációban az SNI státusz megállapításában. Felső indexben pl.: *ceruzafofogs<sup>4</sup>* található szám azt mutatja, hány dokumentumban említették az adott tényezőt

**Jelölés magyarázata:**

eset, kódja

szakértői bizottság kódja

eset sorszáma irattárba emeléshez

**E33 (6)**

csatlakozó dokumentumok száma  
(szakértői vélemények)

Az abdukció következő, 2a lépésként (Vila-Henninger és mtsai, 2022. 12) további redukciót végeztünk, az ezer oldalnál több adat ezt önmagában is indokolta. Így szöveg-egyenleteket hoztunk létre a Boole-algebra felhasználásával. Tekintettel arra, hogy a sajátos nevelési igény diagnosztikája, azaz a tanulási zavar megállapítása valójában csak egy valószínűséghez rendelve adható meg, és egy elmosódott határú halmaz részeként képzelhető el, mindez érvelhető is. Emellett korábbi kutatásaink során a Bayes-tétel kapcsán (Wickmann, 1999) igazoltuk, hogy a tanulási zavar, a sajátos nevelési igény megállapítása vélhetően túldiagnosztizálással terhelt a bizonytalan elméleti háttér és a reflexió hiánya miatt (Vida, 2022). A Boole-függvények (Czédli, 2020) alkalmazásával létrehozható az abdukció második lépésében említett redukció. Amennyiben sikerül beazonosítani a diagnózis mögötti szükséges és elégséges feltételeket, akkor a feltételek elmosódott halmazokba rendezhetők. A folyamat szükségszerű része az igazságtáblák generálása (Benesóczky, 2004).

A Boole-algebra részletes tárgyalása nélkül a következő példán magyarázzuk (Benesóczky, 2004 alapján), hogy miként transzformáltuk az összefüggéseket kódegyenlet formájába. Tekintsük szöveges logikai feladatnak az SNI megállapítását, amely során a gyermek vizsgálati adataiban eltérést a következő teszteken kaptuk: *figyelem*, *emlékezet*, *IQ*, *viselkedés*, *számolás* – ld. erről az 1a abdukciós lépésnél az Összefoglaló táblázatot):

- Ha a *figyelem* (F) gyenge, akkor az *emlékezet* (M) is gyenge, és akkor alacsony az IQ is:
- Ha alacsony az IQ (Q), akkor inadekvát a *viselkedés* (V) is.
- A *számolás* (SZ) akkor lesz kedvezőtlen, ha az *emlékezet* is.

Mindegyik vizsgálat alkalmával a *figyelem* vagy az *emlékezet* gyengébb eredményt mutat. Az egyik vizsgálatban azonban csak a *viselkedés* vagy a *számolás* gyenge. Kérdés, hogy valójában a *figyelem* vagy az *emlékezet* gyengesége áll-e a háttérben.

Logikai egyenletek a szöveg alapján:

1. *Ha a figyelem és az emlékezet gyenge, akkor az IQ is.*  
 $F.M.Q + /F = 1$  (igaz állítás)
2. *Ha a IQ gyenge, akkor a viselkedés is inadekvát.*  
 $Q.V + /Q = 1$
3. *A számolás pontosan akkor gyenge, amikor az emlékezet is.*  
 $SZ.E + /SZ./E = 1$
4. *Ha valamelyik minden vizsgálat alatt gyenge.*  
 $F + M = 1$
5. *Az egyik vizsgálat alkalmával azonban csak a számolás vagy a viselkedés volt gyenge.*  
 $SZ./V + /SZ.V = 1$

Ez megfeleltethető a kvalitatív összehasonlító elemzés iterációs lépéseinek is, amelyek alapján a következők fogalmazhatók meg:

Igaz állítások logikai szorzata is igaz. Szorozzuk össze az azonosságokat olyan sorrendben, hogy közben minél több tag kiessen!

$$1, 4: (FMQ + /F)(F + M) = FMQ + FMQ + /F.F + /F.M = FMQ + /FM$$

$$3: (FMQ + /FM)(MSZ + /M/SZ) = FMQSZ + /FMSZ$$

$$5: (FMQSZ + /FMSZ)(V/SZ + /V/SZ) = FMQSZ/V + /FMSZ/V$$

$$2: (FMQSZ/V + /FMSZ/V)(QV + /Q) = /FMSZ/V/Q$$
 (Vida, 2023. 76)

*Tehát az emlékezet és számolás is gyenge.*

A következő lépésként (Vila-Henninger és mtsai, 2022. 12) további szövegcsökkenést végezhetünk kódegyenletek segítségével. A cél a szöveg tovább nem redukálható logikai formában történő megjelenítése. Ebben a lépésben a szövegkorpust igazságtábla

formájában tüntettük fel, ami az elégséges és szükséges feltételek meghatározása szempontjából indokolt.

Az esettanulmányok fókuszából következtethetünk arra, hogy adott teszteredmény, kód és feltétel összefüggésbe hozható-e a tanulási zavar diagnózisával. Vagyis, ha a szövegekben a tanulási zavar elméleteire is alapozott kódrendszer megjelenik, akkor a tanulási zavar beazonosítása abban az esetben elméletre alapozott. Amennyiben a diagnosztika mögött ilyen kódok nem találhatók, akkor több kérdés is felmerülhet. Az abdukcóra alapozott modell esetében ilyenkor sem kell kizárni a diagnózist, hiszen annyi történik, hogy más feltételre alapozzuk a tanulási problémák leírását, mint az aktuális elméletek.

A beazonosított feltételeket a fokozottabb adatredukció érdekében igazságtáblába rendeztük, azt választva, hogy SNI megállapításával zárult-e a diagnosztikai folyamat (Vida, 2023) (2. ábra).

**Igazságtábla**

	A	B	C	D	Y
0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	1	0
2	0	0	1	0	0
3	0	0	1	1	0
4	0	1	0	0	0
5	0	1	0	1	1
6	0	1	1	0	0
7	0	1	1	1	1
8	1	0	0	0	0
9	1	0	0	1	1
10	1	0	1	0	0
11	1	0	1	1	1
12	1	1	0	0	0
13	1	1	0	1	1
14	1	1	1	0	1
15	1	1	1	1	1

- A - memória**
- B - intellektus (IQ)**
- C - munkatempó**
- D - viselkedés**
  
- Y- kimenet (SNI státusz)**

**Map**

	$\overline{C}D$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$
$\overline{A}B$	0	0	0	0
$\overline{A}B$	0	1	1	0
$AB$	0	1	1	1
$AB$	0	1	1	0

**Map**

	$\overline{C}D$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$
$\overline{A}B$	0	0	0	0
$\overline{A}B$	0	1	1	0
$AB$	0	1	1	1
$AB$	0	1	1	0

**Map**

	$\overline{C}D$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$
$\overline{A}B$	0	0	0	0
$\overline{A}B$	0	1	1	0
$AB$	0	1	1	1
$AB$	0	1	1	0

**Map Layout**

	$\overline{C}D$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$
$\overline{A}B$	0	1	3	2
$\overline{A}B$	4	5	7	6
$AB$	12	13	15	14
$AB$	8	9	11	10

**Map Layout**

	$\overline{C}D$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$
$\overline{A}B$	0	1	3	2
$\overline{A}B$	4	5	7	6
$AB$	12	13	15	14
$AB$	8	9	11	10

**Map Layout**

	$\overline{C}D$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$	$C\overline{D}$
$\overline{A}B$	0	1	3	2
$\overline{A}B$	4	5	7	6
$AB$	12	13	15	14
$AB$	8	9	11	10

**Groups**

(5,7,13,15)	B.D
(9,11,13,15)	A.D
(14,15)	A.B.C

**Groups**

(5,7,13,15)	B.D
(9,11,13,15)	A.D
(14,15)	A.B.C

**Groups**

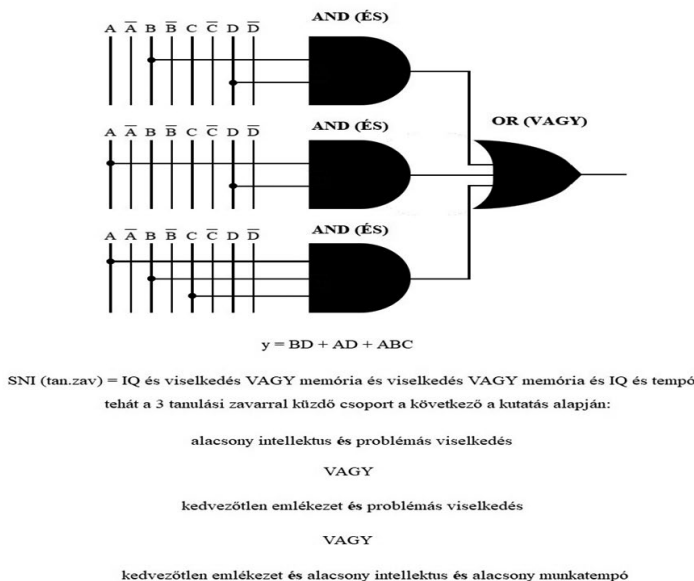
(5,7,13,15)	B.D
(9,11,13,15)	A.D
(14,15)	A.B.C

$y = BD + AD + ABC$

készült a <http://www.32x8.com> ingyenes, online alkalmazásával  
2023.01.07.

2. ábra. Feltételek Boole-algebrára alapozott igazságtáblái és a lehetséges kapcsolatok

A szoftverrel elkészíthetők a 2. ábrán szereplő térképek, amelyek a későbbiekben a kapcsolási rajz létrehozásánál elengedhetlenné váltak. A szürkével kiemelt részeknél további minimalizálás és összevonás történt, mindezt a szoftver automatikusan végezte. A redukciók mechanizmusai a vonatkozó szakirodalmi forrásokban elérhetők (Vida, 2023) (3. ábra).



Az ábrát a <http://www.32x8.com> ingyenes és online alkalmazásával generáltuk - 2023.01.07.

2. ábra. A beazonosított, tanulási zavart kódoló feltételek kapcsolódása és a diagnosztikai folyamat kapcsolási rajza az igazságtáblára alapozva

Így tovább nem redukálható logikai formában jelenítettük meg a szakértői vizsgálat véleményeire alapozott diagnosztikát, valamint megtörtént a szükséges és elégséges feltételek beazonosítása is. Mindez megfeleltethető az *abdukciónak* 2b. lépésének, ahol a kódkönyv létrehozásának célja az elmélet leírása és kiterjesztése. Az esettanulmányokból redukált kódok és kódkönyv után a kódokat az összefüggések megfeleltetésével igazságtáblába szerveztük, a kódkapcsolatokat szoftver segítségével elemeztük. A tanulási zavar diagnosztizálását így a feltárt feltételekre és azok kapcsolatára vezettük vissza (ez a kvalitatív összehasonlító elemzés lépése is). A kódegyenlet szövegekre történő visszavezetése az elmélet ellenőrzésének tekinthető, igazolhatja, hogy a folyamat mögött valóban adott elmélet azonosítható. Amennyiben nem, a konceptualizáció újramegteremtődik (Vila-Henninger és mtsai, 2022). Így ellenőrizhető, hogy a végső egyenletforma alkalmazható-e a komplex diagnosztikai folyamat jelenségéinek magyarázatára a tesztek, feljegyzések és egyéb, csatolt dokumentumok fókuszából.

A végső szövegegyenletekkel az elmosódott halmazokhoz rendelhetők a dedukció során azonosított kódok, amelyek valójában az esetekben kódolt tartalmak és feltételek. Azaz a teszt eredményéről vagy bármelyik adatot tartalmazó dokumentumról eldönthetjük, hogy mennyire szükséges és/vagy elégséges feltétele a tanulási zavar megállapításának. Erre utal a kapcsolási rajz is (3. ábra). Ez az „operacionalizált jelenség elméletét” és az *abdukciónak* 3a. lépését egyaránt lefedi, hiszen az iteráció során kapott egyenletet vezetjük vissza az esetekre (Vila-Henninger és mtsai, 2022). Ezáltal az eset sajátosságait

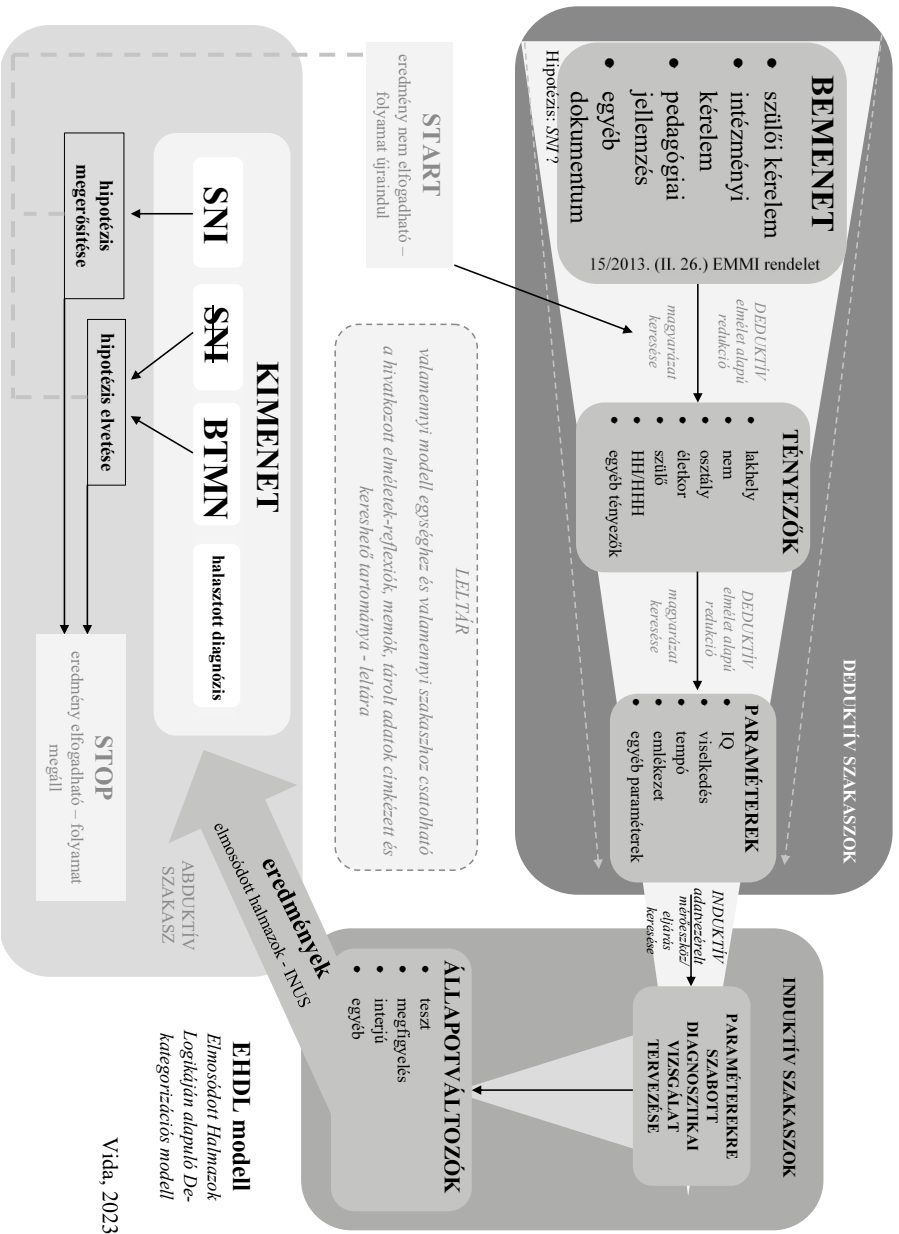


fókuszon kívülre helyezve teszteljük a kódegyenletet. Így igazolható a modell érvényesége. Emellett a korábbi kódolási séma is finomítható abban az esetben, ha a kódegyenlet alapján megadott elmélet nem magyarázza a jelenséget. Ilyenkor az egyenlet felülvizsgálata és a második lépés ismétlése szükséges.

A kapcsolási rajz alapján olyan modell generálható, amely láttatja a diagnosztika lépéseit. Ezt követeli meg az *abdukción 3b. lépése* is, amely Davidson (2019) felfogásában „mélyreható értelmező elemzés”-ként jelenhet meg.

Bár az abdukción nem zárt ciklus, a 3b. lépés mégis befejezésnek tekinthető, hiszen ekkor a kódegyenlet és az induktív kódok helyessége megerősítést nyerhet. E mélyreható kvalitatív elemzés során a korábbi fogalmi keretre építve új elméleti meglátások alkothatók (Vila-Henninger és mtsai, 2019). Mindez megfelel annak a kritériumnak is, hogy az abdukción nem adatgyűjtési mód és az adatok kiértékelése, hanem egy minden kutatásban jelenlévő gondolkodási forma (Sántha és Gyeszli, 2022), amely a gyógypedagógiai diagnosztikához is illeszthető. Az abduktív ciklust záró 3b. lépés az abdukción belüli metaelemzésnek is felfogható (Sántha és mtsai, megjelenés alatt). Ez a lépés szoftverrel nem kivitelezhető, így a gyógypedagógiai diagnosztika sem automatizálható teljes mértékben. A következtetések megfogalmazása a diagnosztikát végző szakemberek által felhalmozott elméletekre és eredményekre építő komplex és reflektív tevékenység.

- Az ismertetett eljárások és eredmények alapján a modell (4. ábra) a diagnosztikus folyamatra vetítve a következőképpen működik:
- A vizsgált esetek szövegei alapján kapcsolási rajz formájában jelenítettük meg a tanulási zavar diagnózisának feltételeit, illetve mérlegeltünk, hogy felmerült-e emellett másik relevánsnak vélhető változó.
- A releváns változókat sorra véve igazolható, hogy bármelyik elmélet felfedezhető-e a folyamat mögött, azaz a tesztek eredményei, a pedagógiai jellemzés, a szülő által elmondottak stb., igazodnak-e a változókhöz.
- Amennyiben nem, abduktívot alkalmazva a konceptualizáció újratezdődik (Vila-Henninger és mtsai, 2022), de le is zárható a folyamat azzal, hogy a probléma mögött nem tanulási zavar áll.
- A konceptualizációt újratezdve olyan újabb elméletek és eljárások jelenhetnek meg a diagnosztikai folyamatban, amelyekre lehet, hogy nem is gondolt a diagnosztikát végző szakember.



3. ábra. Elnősödött halmazok logikáján alapuló dekategorizációs modell (EHDL-modell) (Vida, 2023 alapján)

Vida, 2023

## Összegzés

A gyógypedagógiai diagnosztikai folyamat mint adott elméletek mentén létrehozott olyan formális modellek halmaza, amelyek matematikai apparátussal kísérletet tesznek a humán valóság értelmezésére, eleve kudarra ítéltetett, ugyanis a minket körülvevő világ nem értelmezhető pusztán a kvantifikáció segítségével. Ahogy a tanuló iskolai sikeressége és a tanulás sem vezethető vissza csupán egyetlen vagy akár több teszt eredményére. A humán valóság – és így a gyógypedagógiai diagnosztikai tevékenység – megértéséhez szükség van a jelenségek kontextushoz kötéséhez, viszont a kontextusok nem mindig egyértelmű szabályszerűségek szerint épülnek fel (Sántha és mtsai, megjelenés alatt).

Azzal, hogy a tanulási képességek vizsgálata mögött kimutattuk az abduktió szerepét, felhívtuk a figyelmet arra, hogy a jelenlegi tesztek is alkalmasak lehetnek a komplex valóság hatékonyabb leírására és olyan segítő szövegek megfogalmazására, melyek felválthatják a teszteredményeket közlő szakértői véleményeket, még több segítséget adva a gyakorló pedagógus számára.

Az abduktió és az elmosódott rendszerek használata nem kizárólag a gyógypedagógiai diagnosztika területén alkalmazható – abduktió felfedezhető a mentorálási folyamat mögött is (Sántha és mtsai, megjelenés alatt) –, hiszen egy probléma, gyakorlati jelenség mögött álló releváns feltételek felfedezésére és „súlyozására” fókuszál, rugalmasabban illeszthető a valósághoz. Felvevéseink és kutatási eredményeink is abba az irányba mutatnak, hogy az olyan komplex folyamatok, mint a tanulás és annak zavarai, nagyon ritkán vezethetők vissza egyetlen tényezőre. Ahogy a vizsgált esetek kutatása is arra utal, hogy bár vannak fedések és tipikus mintázatok, valójában nincs két teljesen egyező eset. Ezért egyetlen tényezőre alapozni a beavatkozást és a magyarázatot jelentősebb adatvesztéssel járhat (Pribék, 2022).

Tekintettel arra, hogy az objektív valóság nem tárható fel induktív vagy deduktív módon, ehhez a gyógypedagógiai diagnosztikának is indokolt alkalmazkodnia. Az abduktió azzal, hogy valószínűségként kezeli akár az események kapcsolatrendszerét is, igazodik ahhoz a peirce-i alapvetéshez, hogy a tudományos gondolkodás mindig tartalmaz kételyt, bizonytalanságot (Sántha és mtsai, megjelenés alatt). Ha egy tanuló formális

*Tekintettel arra, hogy az objektív valóság nem tárható fel induktív vagy deduktív módon, ehhez a gyógypedagógiai diagnosztikának is indokolt alkalmazkodnia. Az abduktió azzal, hogy valószínűségként kezeli akár az események kapcsolatrendszerét is, igazodik ahhoz a peirce-i alapvetéshez, hogy a tudományos gondolkodás mindig tartalmaz kételyt, bizonytalanságot. Ha egy tanuló formális oktatásban való sikerességét szeretnénk bejósolni adott tesztekre alapozva, akkor alapvetésnek vesszük a bizonytalanságot, hiszen nem hozható a teljes tankötelezettség idejére érvényes döntés egy eredményre vonatkozóan. Így a tanuló teljesítményéről kapott adatokról való gondolkodás és a reflexió sem zárul le, mindig újabb megoldandó problémák merülhetnek fel, ezért alapvető fontossággal bír, hogy a szakértői vélemények tartalmazzák a megállapítás folyamatának releváns lépéseit és a kapcsolódó reflexiókat. Így valóban folyamattá válik a diagnosztika.*

oktatásban való sikerességét szeretnénk bejósolni adott tesztekre alapozva, akkor alapvetésnek vesszük a bizonytalanságot, hiszen nem hozható a teljes tankötelezettség idejére érvényes döntés egy eredményre vonatkozóan. Így a tanuló teljesítményéről kapott adatokról való gondolkodás és a reflexió sem zárul le, mindig újabb megoldandó problémák merülhetnek fel, ezért alapvető fontossággal bír, hogy a szakértői vélemények tartalmazzák a megállapítás folyamatának releváns lépéseit és a kapcsolódó reflexiókat. Így valóban folyamattá válik a diagnosztika.

A gyógypedagógiai diagnosztika mellett a felvázolt modell alkalmas lehet általánosabb értelemben vett fejlesztési folyamatok tervezésére, egy komplex rendszer vizsgálata és a beavatkozási pontok azonosítására. Segítségével olyan elemzési tér generálható, amelyben nem az általános elméletet próbáljuk illeszteni a megfigyeléseinkhez, vagy kizárólag a megfigyeléseinkből építünk elméletet, hanem a kettő közötti dinamikus mozgással hatékonyabban tárjuk fel a problémák mögött álló tényezőket, azok kapcsolati hálóját, kifejezeten a vizsgált esetre, rendszerre szabva. Mindez nagyobb fegyelmet is igényel a kutatóktól, megfigyelőktől, hiszen a dedukció-indukció közötti dinamikus mozgás irányainak aprólékos rögzítése, a megfigyelésekhez gyűjtött vagy éppen a tapasztalatok alapján generálható elméletek, felbukkanásuk körülményei egyaránt relevánsak. Az elemző-szintetizáló munka során beazonosított mintázatokról leszűrhető feltételek rendszerével dolgozunk, de mindig fennáll annak a lehetősége, hogy új feltételt emeljünk a rendszerbe. Ez nehezítheti az adatkezelést, és a folyamatot eltérítheti az eredeti fókuszról. Új feltétel érkezése esetén a folyamat lezárása válik nehezítetté.

Adottnak tűnik az is, hogy milyen feltételeket tudunk azonosítani, viszont számolni kell a potenciális adatvesztéssel is, azzal, hogy szem elől tévesztünk egy valójában releváns feltételt. A feltételek növekvő száma pedig exponenciálisan nehezíti azok kezelését, és a feldolgozásuk nagy számítási kapacitást igényelhet. Az abdukció jelentős autonómiát biztosít ugyan, de egyben nagyobb felelősséget is hárít a kutatóra, diagnosztikát végzőre. Kiemelt figyelem illeti a visszacsatolást, a reflektálást, a pontos, logikus és minden mozzanatra kiterjedő elemzést.

Igaz, hogy sokkal rugalmasabb a vizsgált gyermekek, tanulók szempontjából, és fejlesztésorientált diagnosztikát biztosít, de időigényesebb, mint egy-egy teszt elvégzése. Mindezek ellenére, kutatási eredményeinkre alapozva állítjuk, hogy az abduktív, elmosódott halmazok logikájára építő diagnosztika hatékonyabb lehet, mint a mérési eredményekre alapozott, merev diagnosztikus kategóriák alkalmazása.

## Irodalom

- Benesóczky, Z. (2004). *Boole algebra, logikai függvények*. [http://home.mit.bme.hu/~benes/oktatas/digjegyz\\_052/boole\\_alg-logf.pdf](http://home.mit.bme.hu/~benes/oktatas/digjegyz_052/boole_alg-logf.pdf)
- Chai, M. T., Amin, H. U., Saad, M., Naufal, M. & Malik, A. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.01454](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454)
- Czédli, G. (2020). *Boole-függvények*. Polygon Jegyzettár.
- Csépe, V. (2014). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh, Cs. & Lukács, A. (szerk.), *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. 339–370.
- Davidson, E., Edwards, R., Jamieson, L. & Weller. (2019). Big Data, Qualitative Style: A Breadth-and-Depth Method for Working with Large Amounts of Secondary Qualitative Data. *Quality & Quantity*, 53(1), 363–376. DOI: [10.1007/s11135-018-0757-y](https://doi.org/10.1007/s11135-018-0757-y)
- De Paor, C. (2023). Using Peircean abduction to understand teacher mentoring. *Educational Philosophy and Theory*, 55(1), 89–99. DOI: [10.1080/00131857.2022.2073220](https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2073220)
- Dezső, R. A. (2022). *Intelligenciák – más-kép(p)*. Gondolat Kiadó.
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and Identification of Learning Disabilities. In Wong, B. & Butler, D. (szerk.), *Learning About Learning Disabilities*.

- Academic Press. 1–25. DOI: [10.1016/b978-0-12-388409-1.00001-1](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-388409-1.00001-1)
- Galántai, Z. (2016). Big data, tudomány, kauzalitás. *Információs Társadalom*, 16(2), 32–43. DOI: [10.22503/infars.xvi.2016.2.2](https://doi.org/10.22503/infars.xvi.2016.2.2)
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Educ Today*, 56, 29–34. DOI: [10.1016/j.nedt.2017.06.002](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002)
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. DOI: [10.1016/j.nedt.2017.06.002](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002)
- Haig, B. (2006). An Abductive Theory of Scientific Method. *Psychological Methods*, 10(4), 371–388. DOI: [10.1037/1082-989x.10.4.371](https://doi.org/10.1037/1082-989x.10.4.371)
- Halpin, M. & Norann, R. (2021). An invitation to analytic abduction. *Methods in Psychology*, 5(1). DOI: [10.1016/j.metip.2021.100052](https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100052)
- Hernandez, J., Mousalli, G. & Rivas, F. (2009). Learning difficulties diagnosis for children's basic education using expert systems. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 6(1), 1206–1215.
- Herz, N., Bar-Haim, Y., Holmes, E. A. & Censo, N. (2020). Intrusive memories: A mechanistic signature for emotional memory persistence. *Behaviour Research and Therapy*, 135(12), 103–125. DOI: [10.1016/j.brat.2020.103752](https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103752)
- Horvath, M. J., Kass, C. E. & Ferrell, W. R. (1980). An Example of the Use of Fuzzy Set Concepts in Modeling Learning Disability. *American Educational Research Journal*, 17(3), 309–324. DOI: [10.3102/00028312017003309](https://doi.org/10.3102/00028312017003309)
- Kane, H., Lewis, M. A., Williams, P. A. & Kahwati, L. C. (2014). Using qualitative comparative analysis to understand and quantify translation and implementation. *Translational behavioral medicine*, 4(2), 201–208. DOI: [10.1007/s13142-014-0251-6](https://doi.org/10.1007/s13142-014-0251-6)
- Kensinger, E. (2009). Remembering the Details: Effects of Emotion. *Emotion Review*, 1(2), 99–113. DOI: [10.1177/1754073908100432](https://doi.org/10.1177/1754073908100432)
- Kessels, J. & Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice. Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17–22. DOI: [10.3102/0013189x025003017](https://doi.org/10.3102/0013189x025003017)
- Manghirmalani, P., More, D. & Jain, K. (2012). A Fuzzy Approach To Classify Learning Disability. *International Journal of Advanced Research in Artificial Intelligence*, 1(2). DOI: [10.14569/ijarai.2012.010201](https://doi.org/10.14569/ijarai.2012.010201)
- McCarthy, C. (2005). Knowing Truth: Peirce's epistemology in an educational context. *Educational Philosophy and Theory*, 37(2), 157–176. DOI: [10.1111/j.1469-5812.2005.00107.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00107.x)
- Morris, R. D. (1988). Classification of learning disabilities: Old problems and new approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 789–794. DOI: [10.1037/0022-006x.56.6.789](https://doi.org/10.1037/0022-006x.56.6.789)
- Nagné Réz, I. & Mészáros, A. (2012). A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója. In Torda, Á. (szerk.), *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Nonprofit Kft. 5–66.
- Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J. (2003). A Meta-Analysis of Longitudinal Research on Pre-school Prevention Programs for Children. *Prevention & Treatment*. 6. No Pagination Specified Article 31a. DOI: [10.1037/1522-3736.6.1.631a](https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.631a)
- Paavola, S., Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535–557. DOI: [10.1007/s11191-004-5157-0](https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0)
- Peirce, C. S. (1998). *The essential Peirce. Vol. 2. Selected Philosophical Writings (1893–1913)*. Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Houser-Kloesel. DOI: [10.2307/j.ctvphwglz](https://doi.org/10.2307/j.ctvphwglz)
- Pribék, L. (2022). Adatredukció variánsok, a leltárazás és a készségtartás kulcsfogalmainak bemutatása a kvalitatív tartalomelemzés témakörében. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötet. MTA PTB, PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 105.
- Rappai, G. (2011). Okság a statisztikai modellekben. *Statisztikai Szemle*, 89(10–11), 1113–1129.
- Reichertz, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Leske-Budrich. DOI: [10.1007/978-3-663-09669-6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09669-6)
- Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 11. DOI: [10.4135/9781848607941.n10](https://doi.org/10.4135/9781848607941.n10)
- Sántha, K. (2011). *Abdukcio a kvalitatív kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2014). Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, 24(6), 3–16.
- Sántha, K. (2020). A kvalitatív összehasonlító elemzés történeti háttere. *Polymatheia*, 17(1), 137–148. DOI: [10.51455/polymatheia.2020.1-2.08](https://doi.org/10.51455/polymatheia.2020.1-2.08)
- Sántha, K. & Gyeszli, E. (2022). Abduction in Teaching: Results of a Qualitative Research. *The New Educational Review*, 68, 173–185. DOI: [10.15804/ner.22.68.2.14](https://doi.org/10.15804/ner.22.68.2.14)

- Sántha, K. & Nádler, B. (2019). Software facilitating a comparative analysis of cases in educational sciences. *Pedacta*, 9(1), 78–86. DOI: [10.24193/pedacta.9.1.1](https://doi.org/10.24193/pedacta.9.1.1)
- Sántha, K., Vida, G. & Kocsis, R. (megjelenés alatt). *Abduction in mentoring*.
- Schreiber, J. & Moss, C. (2002). A Peircean view of teacher beliefs and genuine doubt. *Teaching and Learning*, 17(1), 25–42.
- Schum, D. A. (1994). *Evidential Foundations of Probabilistic Reasoning*. Wiley.
- Short, K., Eadie, P. & Kemp, L. (2019). Paths to language development in at risk children: a qualitative comparative analysis (QCA). *BMC Pediatrics*, 19, 94. DOI: [10.1186/s12887-019-1449-z](https://doi.org/10.1186/s12887-019-1449-z)
- Smith, A., Schneider, B. & Ruck, M. (2005). Thinking About Makin' It: Black Canadian Students' Beliefs Regarding Education and Academic Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 347–359. DOI: [10.1007/s10964-005-5759-0](https://doi.org/10.1007/s10964-005-5759-0)
- Strand, T. (2005). Peirce on Educational Beliefs. *Studies in Philosophy and Education*, 24(3), 255–276. DOI: [10.1007/s11217-005-3848-x](https://doi.org/10.1007/s11217-005-3848-x)
- Vanitha, G. & Kasthuri, M. (2008). Dyslexia Prediction Using Machine Learning Algorithms – A Review. *International Journal of Aquatic Science*, 12(2), 3372–3380.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2006). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. DOI: [10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x](https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x)
- Vida, G. (2022). Az abdukción mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében. *Neveléstudomány: Oktatás-Kutatás-Innováció*, 10(1), 135–151. DOI: [10.21549/ntny.36.2022.1.7](https://doi.org/10.21549/ntny.36.2022.1.7)
- Vida, G. (2023). *EGYÜTT, ÉRTÜK: A tanulási zavar diagnosztikus azonosításának új lehetőségei*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. DOI: [10.35511/978-963-334-502-3](https://doi.org/10.35511/978-963-334-502-3)
- Vila-Henninger, L., Caprioli, M. & Van Ingelgom, V. (2019). *Euroscpticism as Asymmetrical Nationalist Neoliberal Legitimation: A Case Study of British Citizens' Beliefs in EU Legitimacy*. Paper presented at the 114<sup>th</sup> Annual Conference of the American Sociological Association, August 10–13, New York.
- Vila-Henninger, L., Dupuy, C., Van Ingelgom, V., Caprioli, M., Teuber, F., Pennetreau, D., Bussi, M. & Le Gall, C. (2022). Abductive Coding: Theory Building and Qualitative (Re)Analysis. *Sociological Methods & Research*, 0(0). DOI: [10.1177/00491241211067508](https://doi.org/10.1177/00491241211067508)
- Wickmann, D. (1999). *Bayes-statisztika*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy Sets. *Information Control*, 8, 338–353. DOI: [10.1016/S0019-9958\(65\)90241-X](https://doi.org/10.1016/S0019-9958(65)90241-X)
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. Erlbaum.
- Želinský, D. (2019). From Deduction to Abduction: Constructing a Coding Frame for Communist Secret Police Documents. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 20(3). DOI: [10.17169/fqs-20.3.3377](https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3377)

### Absztrakt

A tanulási zavar megállapítása aktuális kérdésfelvetés, de a diagnosztikus kategóriák nem egységesek. Emiatt a kategóriarendszerek bizonytalanok. Meglátásunk szerint a kategóriák megszüntetésével a bizonytalanság nem szűnik meg. Ezért kutatásunk fókuszában a tanulási zavar jelenségköréhez igazodó stratégiaválasztás feltárása áll. Állítjuk, hogy a gyógypedagógiai diagnosztika abdukción segítségével történő értelmezése segítheti a tanulási zavar pontosabb megértését. Kutatásunk során 11 esettanulmányt (szakértői véleményt) elemeztünk az elmosódott rendszerek (*fuzzy*) logikájának és a Boole-algebra alapvetéseinek felhasználásával egy új, abduktív diagnosztikus modell létrehozása érdekében. Az abdukción azonosításához a szakértői vélemények metaelemzését végeztük el. Eredményeink alapján növelhető a diagnosztikai folyamat megbízhatósága: a teszteredmények abdukción alapozva történő értelmezése lehetővé teszi olyan mögöttes tényezők felfedezését is, mint például a diagnózist végzők nézetrendszere. A vázolt abdukción-diagnosztikus modell képes lehet a legkülönbözőbb tanulási vagy egyéb problémák feltárására, és adott jelenség mögött azonosítja a szükséges és elégséges feltételeket.

**Kulcsszavak:** abdukción; tanulási zavar; diagnosztika; esettanulmány

**Horányi Virág<sup>1</sup> – Jámbori Szilvia<sup>2</sup>**<sup>1</sup> SZTE Pszichológiai Intézet, Fejlődés- és klinikai gyermekpszichológia MA<sup>2</sup> SZTE Pszichológiai Intézet

# Az iskolai önakadályozást befolyásoló tényezők fiatal felnőttek körében

*A teljesítményhelyzetek előtt megjelenő önakadályozás számos tanulót érintő probléma, melynek gyakran hosszútávú negatív következményei vannak. Tanulmányunkban feltárjuk, hogy a jelenség milyen összefüggést mutat különböző pszichológiai tényezőkkel, mint a mindset, a célorientáció, az énhatékonyság és a társas támogatás.*

## Bevezetés

Életünk minden szakaszában és területén találkozhatunk teljesítményhelyzetekkel. Ezek a helyzetek sokszor veszélyt jelentenek énkünk számára, mivel teljesítményünk határozza meg, mit fognak gondolni mások rólunk, illetve mi saját magunkról. Megjelennek az iskolában, a munkahelyen, de akár versenyeken vagy otthonunk falai között is. Az ilyen fenyegető szituációkban különböző védekezési mechanizmusok nem tudatos használatával óvhatjuk meg énkünket, melyek közül az egyik az önakadályozás.

A fiatal felnőttek körében a nagymértékű nyomás, szorongás és kudarc maladaptív, tanulást hátráltató stratégiákhoz vezethet. Körükben az önakadályozás használata gyakori, mivel az iskola számos elvárást támaszt, ami sokuk számára nehézséget okoz (Nagy és Molnár, 2017).

## Az önakadályozás fogalma, folyamata, elméletei

Az önakadályozás jelensége elsősorban a pedagógiai pszichológia és a kognitív szociálpszichológia attribúciós irodalmához tartozik (Török és mtsai, 2016). Török és munkatársai szerint „önakadályozásnak nevezzük azt a jelenséget, amikor bizonyos körülmények között adott személyiségváltozókkal jellemezhető egyének fontos teljesítményhelyzetek előtt saját maguk által felállított akadályokkal hátráltatják az eredményességüket” (Török és mtsai, 2016. 1.). Az önakadályozást fontos más, hasonló jelentésű fogalmaktól megkülönböztetni. A kifogáskeresés és az énkiszolgáló torzítás abban különbözik, hogy míg az önakadályozás a teljesítményhelyzet előtt történik (*priori*), addig az előbbi két fogalom a teljesítményhelyzet után jelentkezik (*posteriori*). Az énkiszolgáló torzítás célja azonos, azonban a kudarc okát külső, környezeti tényezőkkel magyarázza (Dolinski és mtsai, 1990). A *sandbagging* is hasonló, de különböző fogalom. Ez a módszer egy negatív szelfreprezentációs technika, ahol az egyén célja meggyőzni másokat gyenge képességeit

illetően. Gyengének, ügyetlennek és tehetetlennek próbálják mutatni magukat annak érdekében, hogy alacsonyabb teljesítményt várjanak el tőlük. A legnagyobb különbség, hogy míg az önakadályozás a gyenge képességeket próbálja elkerülni, addig a *sand-bagging* használói szándékosan kinyilvánítják azt (Gibson és Sachau, 2000).

Az önakadályozás előzménye Adler kutatásához köthető, aki leírta, hogy énünk védelme érdekében önmagunk által nem tudatosan generált betegségeket és tüneteket használhatunk (Adler, 1929). Itt azonban még nem definiálták a jelenség nevét, és nem kutatták empirikusan. 1978-ban Jones és Berglas vizsgálták elsőként az önakadályozás jelenségét empirikus kutatásunkban (Berglas és Jones, 1978; Jones és Berglas, 1978). Vizsgálatuk során két csoportra osztották a résztvevőket. Az egyik csoport nagyon könnyű, míg a másik megoldhatatlan feladatokat kapott. Mindkét csoport teljesítményüktől függetlenül jó értékelést kapott. A második mérés előtt a személyek kétfajta gyógyszer bevételéről dönthettek. Az egyik egy teljesítménynövelő (*Actavil*), a másik egy teljesítménycsökkentő (*Pandokrin*) gyógyszer volt. Azt találták, hogy akik korábban a megoldhatatlan feladatot kapták, később a kudarcotl tartva 60%-ban teljesítménygátló gyógyszert választottak. A korábban könnyű feladatot megoldó csoport tagjai ezzel szemben 19%-ban választották ugyanezt a gyógyszert. Az eredmények alapján a szerzőpáros megalkotta az önakadályozás fogalmát, mely szerint az önakadály olyan hátrány, melyet az egyén maga állít fel tudattalanul, sikertelen teljesítményre várva.

Az önakadályozás egy attribúciós kétértelműségi helyzetet állít elő, amely növeli a kudarc externalizálásának (külsővé tétel) és a siker internalizálásának (belsővé tétel) esélyét (Jones és Berglas, 1978; Török, 2021). Ez a helyzet azért előnyös, mert így nem lesz közvetlen kapcsolat teljesítményünk és képességünk között, egy harmadik, akadályozó tényező miatt.

Az önakadályozás használatával végül biztosan nyertesként kerülünk ki a teljesítményhelyzetből, mivel siker és kudarc esetén se sérül énünk, önbecsülésünk és képességeinkbe vetett hitünk. Kudarc esetén az eredményt az akadálnak tudhatjuk be, siker esetén pedig elmondhatjuk, hogy az akadály megléte ellenére is kiválóan teljesítettünk. Ekkor kivételes képességeket tulajdoníthatunk magunknak, például: „Még úgy is ötöstre sikerült a vizsgám, hogy előtte egész éjszaka buliztam.” Amennyiben külső okoknak tulajdonítjuk a gyenge teljesítményt, úgy fenntarthatjuk későbbi motivációnkat és pozitív érzelmeinket a teljesítményhelyzettel kapcsolatban (Weiner, 1985). Az önakadályozás célja kettős, egyszer védeni (*self-protection*), máskor erősíteni (*self-enhacement*) tudjuk pozitív énképünket és társas megítélésünket (Török, 2021).

Az önakadályozás jelensége együtt jár Kelley kovariációs elméletében megfogalmazott leszámítolás és felnagyítás elvével (Jones és Berglas, 1978; Kelley, 1973). A leszámítolás elve azt mondja, hogy egy adott helyzetben fellépő erős ok leszámítolja a kisebb értékű okot. Az önakadályozás esetében a leszámítolás akkor érvényesül, mikor egy sikertelen teljesítmény során az akadály leszámítolja a képesség szerepét. A felnagyítás elve szerint felnagyítunk egy adott okot, ha az általa okozott következmény egy gátló, ellentétesen erős tényező ellenére is fennáll. Az önakadályozás során felnagyítjuk a képességünk szerepét, ha egy akadályozó tényező ellenére is jól teljesítettünk. Például, ha egy diák a számonkérés előtti este sokáig marad fent, és fáradtan megy vizsgázni, akkor kudarc esetén a képességét leszámítoljuk és a körülményeket felnagyítjuk, viszont ha sikeres lesz a vizsga, mind a képességét, mind a körülményeket felnagyítjuk.

Covington énérték(*self-worth*)-elmélete szerint két fő tudattalan motiváció áll az önakadályozó magatartás mögött. Az egyik az énfelnagyítási törekvés, mikor az egyén próbálja maximalizálni sikereit és minimalizálni kudarcait. A másik abból a megállapításból származik, hogy az emberek saját és a mások képességeit elért teljesítményük szerint határozzák meg, melyből végül értékességükre következhetnek. Ez alapján az elért teljesítmény az egyén értékességének mutatójaként szolgál. Ez szoros kapcsolatban áll a



rólunk kialakított képpel és önbecsülésünkkel. Mivel az egyik legfontosabb törekvésünk, hogy pozitív képet alakítsunk ki magunkról, az önakadályozás használata hasznunkra válhat (Covington, 1992).

Covington szerint az iskolai környezetben azt láthatjuk, hogy a tanulóknak nehézséget okoz egy teljesítményhelyzetre való felkészülés. Az énérték elmélete mentén azt lehet mondani, hogy a befektetett erőfeszítésnek nagy kockázata van. A tanulóknak egyszerűen kell nagy erőfeszítést tenniük a felkészülésbe, ha el akarják kerülni a kudarcot, és maximalizálni akarják sikerüket. Ez kockázatos lehet abban az esetben, ha végül kudarcot vallanak, mert akkor az erőfeszítésük ellenére elért rossz eredményt a gyenge képességeiknek fogják tulajdonítani, ami az elmélet szerint megegyezik értékességükkel. Ebben az esetben önértékelésük és pozitív megítélésük is csökkenhet. A tanulóknak tehát két lehetőségük van: vagy nem tesznek erőfeszítést a teljesítményhelyzetet megelőzően, és szembenéznek a következményekkel (rossz érdemjegy, szidás), vagy sok erőfeszítést tesznek, amivel kockáztatják megítélésüket. Ebben az esetben kiútként szolgálhat az önakadályozás, mert ekkor a befektetett energia, a teljesítmény és a képesség között nem lesz közvetlen kapcsolat. Az akadály segítségével tudattalanul megvédehetjük vagy felna-gyíthatjuk önünket (Covington, 1992; Covington és Omelich, 1979).

Az énérték-elmélettel kapcsolatban érdemes megemlíteni az önakadályozó emberek külső megítélésére vonatkozó kutatásokat. A kutatások többsége arra jutott, hogy az önhátráltatás valóban eléri célját, miszerint a megfigyelők kudarc esetén kevésbé kötik össze a rossz teljesítményt a cselekvő képességével, azonban mégis azt találták, hogy az önakadályozás negatív megítéléshez vezet. Rhodewalt és munkatársai kutatásában a vizsgálati személyek feladata az volt, hogy ítéljék meg mások teszten elért eredményeit. Az eredmények mindenkinél azonosak voltak, mégis az önakadályozó személyek teljesítményét negatívabban ítélték meg, mint aki nem élt akadályokkal. Továbbá az önakadályozó személyek motiválatlannak és kevésbé felelősségteljesnek tűntek másoknak (Rhodewalt és mtsai, 1994).

### Az önakadályozás fajtái

Az önakadályozás legismertebb csoportosítása Leary és Shepperd írásából származik. Ők elkülönítették az önakadályozás viselkedéses (*behavioral self-handicapping*) és mondott (*claimed self-handicapping*) formáját. Az előbbi típus önakadályozó cselekvéseket foglal magába, az utóbbi pedig verbális kijelentéseket az akadály meglétéről teljesítményhelyzet előtt (Leary és Shepperd, 1986). Mondott akadályokkal gyakrabban élünk, mivel ezek kevesebb kockázattal járnak, mint a viselkedésesek. Például kevesebb rizikóval jár egy vizsga előtt azt mondani, hogy rosszul érezzük magunkat, mint előző este ténylegesen sok alkoholt fogyasztani.

A viselkedéses önakadályozáshoz sorolható minden, ami tényleges akadály. Például tudatmódosító szerek használata, tanulás vagy gyakorlás megtagadása, elérhetetlen célok kitűzése. Ezzel szemben a mondott akadályok nem valóságosak, gyakran csak kifogások, indokok a közelgő kudarcral szemben. Ilyen lehet a mondott betegség, a rossz közérzet vagy stressz. A két típus közötti legnagyobb különbség, hogy míg a viselkedéses akadály befolyással van, addig a mondott akadály nincs befolyással a teljesítményre (Nagy és Molnár, 2017).

A korai kutatásokban kizárólag a cselekvéses önakadályozást vizsgálták valamilyen akadályozó szer használatával (Jones és Berglas, 1978), később viszont már a kijelentéses önakadályozásra is kiterjedtek a kutatások (Baumgardner és mtsai, 1985).

Diákok körében a viselkedéses akadályok leggyakoribb formája az erőfeszítés és gyakorlás hiánya teljesítményhelyzetek előtt. Ezt a formát többnyire az alacsony

énhatékonysággal rendelkező diákok szokták használni, akik meg vannak győződve a kudarc közeledtéről. Azok a diákok, akik mondott akadályokkal élnek, az előbbivel szemben nem számítanak kudarcra (Török, 2021). A leggyakoribb kijelentéses akadály a szorongás, a rossz lelkiállapot és testi közérzet közlése (Smith és mtsai, 1982).

A szakirodalomban két nézet uralkodik az önakadályozás megítélésével kapcsolatban. Az egyik, hogy az önakadályozás vonásszinten értelmezhető, a másik, hogy az önakadályozás megjelenése csupán szituációtól függ. Berglas és Jones már a kezdeti kutatásukban is úgy gondolták, hogy vannak olyan emberek, akik hajlamosabbak önakadályozni, mint mások (Jones és Berglas, 1978). Rhodewalt és az őt követő kutatók kezdték mélyebben is kutatni, hogy az önakadályozás milyen vonásokkal van kapcsolatban (Rhodewalt és mtsai, 1984). A NEO-PI-R személyiségteszt (Costa és McCrae, 1992) alapján mért neurocitással pozitív, míg a lelkiismeretesség skálával negatív kapcsolatot találtak (Bobo és mtsai, 2013). Továbbá azt találták, hogy a kudarcból való félelem, a szégyen iráni fokozott érzékenység és a kudarc utáni szégyenérzés kapcsolatban áll az önakadályozás használatával (Chen és mtsai, 2009; Elliot és Church, 2003). Ezzel szemben a szituációtól függő, állapotként értelmezett önakadályozás nézete szerint a szituáció és a kontextus határozza meg, hogy egy személy milyen valószínűséggel fog tudattalanul önakadályozni (Shepperd és Arkin, 1989).

### Az önakadályozást befolyásoló tényezők és következményeik

Sok tényező van hatással arra, hogy mikor használunk nem tudatos védekezési mechanizmust, mint az önakadályozás. Hat rá mind a teljesítményhelyzet jellege, a feladat típusa, a kontextus, az egyéni jellemzők és a hangulat.

A feladatok szempontjából azt mondhatjuk, hogy akkor élünk leginkább az önakadályozással, amikor az fontos és fenyegető számunkra, és az eredménye információval szolgál képességünkről (Török, 2021). Az elért teljesítményre hatással van, hogy közben egyedül vagy másokkal vagyunk. Kolditz és Arkin arra a kérdésre keresték a választ, hogy az önakadályozást a privát vagy a szociális szelf védelmében tesszük. Módosították Berglas és Jones eredeti kutatását úgy, hogy az egyik csoport kísérletvezető jelenlétében, a másik csoport egyedül döntött a gyógyszer fajtájának bevételéről. Azt találták, hogy a kísérletvezető jelenlétében többen választottak teljesítménygátló gyógyszert, mint egyedül (Kolditz és Arkin, 1982). A kísérletből látszik, hogy a személyek inkább a szociális szelf védelmében cselekedtek a kedvezőbb kép kialakítása érdekében.

A szituatív okok közül a hangulat is befolyásolja az önakadályozás megjelenését. Alter és Forgas kutatásukban azt találták, hogy azok a személyek, akik magasabb boldogságérzetet mutattak, szignifikánsan gyakrabban éltek az önakadályozás lehetőségével, mint akik alacsonyabb szintű boldogságot mutattak. Eredményüket a pozitív hangulat fenntartásával magyarázták, amely összefüggésbe hozható a kudarc kockázatának alacsony szintjével (Alter és Forgas, 2007).

Személyes jellemzőkkel kapcsolatban azt láthatjuk, hogy azok a személyek, akik kicsi, vagy semennyi esélyt nem látnak a sikerre, kevesebb erőfeszítést tesznek a közelgő feladatok teljesítésébe, és több akadályt állítanak tudattalanul maguk elé. Ilyen maladaptív megküzdési formák leginkább bizonytalan szituációban jelennek meg, ahol nem vagyunk biztosak képességeinkben (Coudevylle és mtsai, 2008). Azok, akiknek az önakadályozás korábban már segített egy szituációt megoldani, később máskor is előnybe fogják részesíteni. Amennyiben ez a maladaptív stratégia kiskorban hatékonynak bizonyul, felnőttkorban nagyobb eséllyel fog újra megjelenni (Karner-Hutuleac, 2014).

Az önakadályozás pozitív hozadéka, hogy megvéd minket az ego fenyegető teljesítményhelyzetektől, mivel az akadály leszámítolja a képesség szerepét, siker esetén pedig

felnagyítja azt. További pozitívum, hogy az önakadályozásnak szorongást csökkentő hatása is van, melyet „az esélytelenek nyugalmanak” is hívunk a köznyelvben (Török, 2021). Egy másik kutatásban azt találták, hogy csökkenti az önértékelési aggodalmat, amely végül magasabb szintű teljesítéshez vezethet (Snyder és Higgins, 1988). Az önakadályozást többször használják a boldog, jó közérzetű emberek, mivel hozzájárul a pozitív hangulat fenntartásához, így érzelmszabályozó hatással is rendelkezik (Drexler és mtsai, 1995).

Az önakadályozás egyértelműen több negatívummal rendelkezik, mint pozitívummal. Akik gyakran használják ezt a maladaptív stratégiát, azok gyakran rossz alkalmazkodással jellemezhetők, ami újabb önakadályozáshoz fog vezetni, ördögi kört kialakítva. Ezen túl azt is láthatjuk, hogy hosszútávon motiválatlanságot, negatív hangulatot eredményez, amely csökkent jólléthez és egészséghez vezet. Az önakadályozók többször használják tagadást, és többször fordulnak el a realitástól (Zuckerman és mtsai, 1998). Az iskolai önakadályozás hátránya, hogy habár rövidtávon segít a kudarc elkerülésében, hosszútávon a diák nem fogja tudni a számonkért ismereteket, és nem lesz információja valódi képességeit illetően, ami újabb önakadályozó magatartáshoz fog vezetni.

### **Az önakadályozás kapcsolata más pszichológiai változókkal: énhatékonyság, önértékelés, célorientáció, mindset és a társas támogatás**

#### *Az énhatékonyság és az önértékelés*

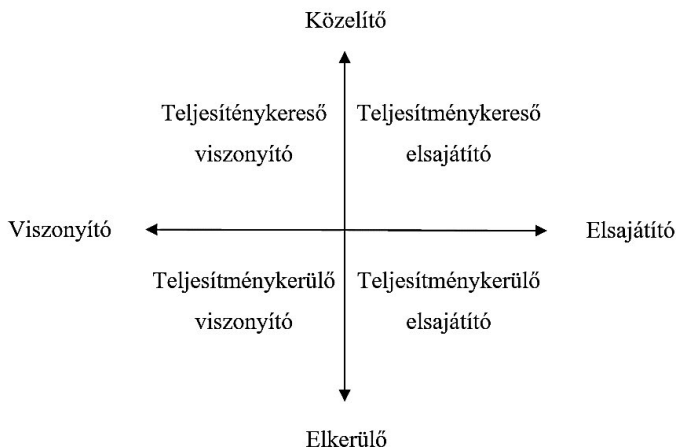
Az önakadályozás nem tudatos használata és az alacsony énhatékonyság, valamint önértékelés között pozitív összefüggést találtak a kutatók (Coudevylle és mtsai, 2008). Ez nem meglepő, mivel azok a diákok, akik kevés esélyt éreznek a sikerre és többet a kudarcra, gyakrabban akadályozzák tudattalanul önmagukat. Az iskolai elvárások fenyegetik a diákok énképét, önértékelését és másokban kialakított képüket is. Az alacsony önértékelésű diákok kevesebb erőfeszítést tesznek a feladatba, és gyakrabban hátráltatják magukat énjük védelmében. A szakirodalom szerint azonban az önakadályozást nem csak az alacsony, de a magas önértékeléssel rendelkező diákok is használják. Ennek az az oka, hogy kudarc esetén ők is sokat kockáztatnak, mivel veszíthetnek pozitív megítélésükből. Az alacsony önértékeléssel rendelkezők a pozitív énkép kialakítása miatt, míg a magas önértékelésű diákok énvédelmük miatt használják az önakadályozást (Ferradás és mtsai, 2016).

#### *Célorientáció*

A célorientáció kutatásának kezdete Atkinson (1964) munkájához köthető, aki elméletében elkülönítette a kudarcckerülő és a sikerorientált személyeket. Szerinte a kudarcckerülő emberekre jellemző, hogy elkerülő stratégiákat használnak, ha a kudarc esélyét észlelik. A sikerorientált személyek motiváltak, érdeklődők és hatékony stratégiákat használnak. Kutatásában azt találta, hogy a magasán sikerorientált személyek közepesen nehéz, míg a magas kudarcckerüléssel rendelkező emberek inkább nagyon könnyű, vagy nagyon nehéz feladatot választottak (Atkinson, 1957). Eszerint a kudarcckerülő emberek próbálják kerülni azokat a helyzeteket, melyek diagnosztikus információval rendelkeznek képességeiket illetően (Atkinson, 1964).

Dweck később megalkotta célorientációs elméletét, melyben tovább vizsgálta Atkinson eredményeit (Dweck, 1986). Ő is két célt különböztetett meg, melyek kapcsolatban állnak az önakadályozás használatával (Fejes, 2011). Az elsajátítási cél arra vonatkozik, hogy egy személy minél több tudást és képességet sajátítson el, míg a viszonyító célknál

mások túlteljesítésén és a pozitív benyomás keltésén van a hangsúly. Az elsajátítási célok esetében a tanulás általi fejlődés a fontos, mely során fejlődésünket saját, korábbi eredményeinkhez viszonyítjuk. A viszonyító célokkal rendelkezők gyakrabban használnak önakadályozást, mint az elsajátító célokkal rendelkezők, mivel nekik a végcél és az eredmény a fontos, nem a meglévő tudásuk gyarapítása (Fejes, 2011). Később Elliot és Church (1997) kibővítette Dweck elméletét, és a meglévő célokhöz még két dimenziót csatoltak. Az elsajátító és viszonyító célokhöz közelítő és elkerülő irányt rendeltek az alapján, hogy az egyén hogyan viselkedik teljesítményhelyzetekben. Ez alapján négy dimenziót alkottak (1. ábra).



1. ábra. A célorientációs elmélet ábrázolása Linnenbrink és Pintrich (2001. 254.) alapján

A teljesítménykereső elsajátítási célok esetében a cél az egyén fejlődése, tudásának gyarapítása. Belsőleg motiváltak, saját magukhoz hasonlítják teljesítményüket és mindent megtesznek a legjobb teljesítésért. A teljesítménykerülő elsajátítási céloknál szintén az egyén van a központban, ahol saját eredményeihez méri teljesítményét, azonban itt a cél a hiányos ismeretek és kudarc érzésének elkerülése. A teljesítménykereső viszonyító célok esetében az egyén már másokhoz méri a tudását, itt a legfőbb cél másoknál jobban teljesíteni. Végül pedig a teljesítménykerülő viszonyító céloknál a legfontosabb a másoknál rosszabb teljesítmény elkerülése. A témában készült kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy az önakadályozás használata leginkább a teljesítménykerülő viszonyító célokkal van kapcsolatban. Minél erősebb a kudarcból való félelem, annál inkább akadályozza magát az egyén (Elliot és mtsai, 2006; Urdan és Midgley, 2001). Ezzel szemben teljesítménykereső elsajátítási dimenzióban negatív kapcsolatot találtak az önakadályozás megjelenésével (Chen és mtsai, 2009). Akiknek tudásuk gyarapítása a cél, azok nagyobb erőfeszítést fognak tenni, és mindent megpróbálnak a tananyag elsajátítása érdekében.

#### *Mindset implicit képességelmélet*

Dweck és Leggett megalkotta a mindset elméletét, melyben kétféle képességről szóló vélekedést különítettek el. Vannak, akik úgy vélik, hogy intelligenciájuk és képességeik veleszületettek és megváltoztathatatlanok, amit *fixed mindset* néven, azaz rögzült gondolkodásmódként neveztek el. Ezzel szemben vannak, akik úgy vélik, hogy képességeik javíthatóak, változtathatóak, amit *growth mindset*, vagyis fejlődési gondolkodásmódnak

neveztek el (Dweck és Leggett, 1988). Empirikus kutatások szerint azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy képességeik nem fejleszthetők, kevesebb erőfeszítést fognak tenni és több önakadályozással fognak élni, mint azok, akik úgy gondolják, hogy képesek fejlődni. A rögzült gondolkodásmódú csoport esetében az a cél, hogy minél jobb színben tüntessék fel magukat, míg a fejlődési gondolkodásmódú csoportnál a tanuláson lesz a hangsúly (Rhodewalt, 1994; Ommundsen, 2001).

#### *Társas támogatás*

A társas támogatás mértéke is meghatározza az önakadályozás megjelenését. A társas környezetünk támogatása csökkenti az önakadályozás esélyét, mivel az ad nekünk visszajelzést saját magunkat illetően. Akik megkapják a megfelelő támogatást, kisebb mértékű félelmet élnek át a teljesítményhelyzetek előtt, mivel nekik nincs szükségük képességeik elrejtésére. Jellemző rájuk az önbizalom, tudják értékeiket és erősségeiket (Török, 2021). Mind az iskolai környezet, mind a sport területén negatív összefüggést találtak az önakadályozás és a társas támogatás jelenléte között (Kalyon és mtsai, 2016; Wezyk 2011).

*Dweck és Leggett megalkotta a mindset elméletét, melyben kétféle képességről szóló vélekedést különítettek el. Vannak, akik úgy vélik, hogy intelligenciájuk és képességeik veleszületettek és megváltoztathatatlanok, amit fixed mindset néven, azaz rögzült gondolkodásmódként neveztek el. Ezzel szemben vannak, akik úgy vélik, hogy képességeik javíthatóak, változtathatóak, amit growth mindset, vagyis fejlődési gondolkodásmódnak neveztek el. Empirikus kutatások szerint azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy képességeik nem fejleszthetők, kevesebb erőfeszítést fognak tenni és több önakadályozással fognak élni, mint azok, akik úgy gondolják, hogy képesek fejlődni.*

## **A vizsgálat részletei**

### *Célok és hipotézisek*

Kutatásunk során az iskolai önakadályozást vizsgáltuk fiatal felnőttek körében az énhatékonyság, a célorientáció, a mindset és a társas támogatás viszonyában. A magyar szociálpszichológiai és pedagógiai pszichológiai szakirodalomban elhanyagolt témának számít az önakadályozás vizsgálata. Korábban nem volt egységes fogalomhasználat: az önkárosítás, önbénítés, önhátráltatás és önakadályoztatás szavakat egyaránt használtak (Török, 2021). A külföldi szakirodalomban számtalan publikáció foglalkozik az önakadályozás témájával, így indokolt és fontos a magyar nyelvű kutatások elvégzése.

Kutatásunk során a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1. Korábbi kutatások rávilágítottak arra, hogy a rögzült, vagyis *fixed mindsettel* rendelkező személyek gyakrabban használják az önakadályozás nem tudatos védekezési mechanizmusát, mivel nem gondolják, hogy képességeik fejleszthetőek (Rhodewalt, 1994; Ommundsen, 2001). Ez alapján első hipotézisünk, hogy a Mindset kérdőív által mért rögzült mindsettel rendelkező magyar tanulók magasabb eredményt fognak

elérni az SHS-H magyar nyelvű Önakadályozás skálán, mint a fejlődési mindsettel rendelkezők (Török, 2021; Jagodics és mtsai, 2022).

- H2. A szakirodalomban megjelent kutatások szerint a teljesítménykerülő viszonyító célokkal rendelkező személyek használják leginkább az önakadályozást, mivel legfőbb céljuk a kudarc elkerülése és a jó benyomás keltése. Ezzel szemben a teljesítménykereső elsajátító célokkal jellemezhetőek kevésbé használják az önakadályozást, mivel nekik a fejlődés és a tanulás a fő céljuk (Elliot és mtsai, 2006; Urdan és Midgley, 2001; Chen és mtsai, 2009). A második hipotézisünk, hogy a magyar nyelvű Célorientációs kérdőívben a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban elért pontszám pozitív, míg a teljesítménykereső elsajátító dimenzióban elért pontszám negatív összefüggést mutatnak az SHS-H Önakadályozás skálán elért eredményekkel (Pajor, 2013; Török, 2021).
- H3. Coudevyille és munkatársai (2008) kutatásukban azt találták, hogy az alacsony énhatékonysággal jellemezhető személyek gyakrabban élnek az önakadályozás lehetőségével, mint azok, akik bíznak képességeikben és esélyt látnak a siker elérésére. Harmadik hipotézisünk, hogy a magyar nyelvű Énhatékonyság kérdőívben elért és az SHS-H Önakadályozás skálán elért pontszám között negatív összefüggés látható a magyar diákok körében (Kopp és mtsai, 1993; Török, 2021).
- H4. Az élet több területén is negatív összefüggést találtak a társas támogatás mértéke és az önakadályozás nem tudatos használata között (Kalyon és mtsai, 2016; Wezyk 2011). Negyedik hipotézisünk, hogy a Társas Támogatás kérdőívben elért magas pontszám negatív kapcsolatot mutat az SHS-H Önakadályozás skálán elért pontszámmal a magyar fiatal felnőttek körében (Papp-Zipernovszky és mtsai, 2017; Török, 2021).

### *Minta*

Kutatásunkban 18 és 30 év közötti magyar fiatal felnőtteket vizsgáltunk kényelmi mintavételi módszerrel. A vizsgálatban azok a személyek vehettek részt, akik a kérdőív kitöltésének időpontjában tanulmányokat folytattak. A kérdőívet 2022 novembere és 2023 márciusa között 120 személy töltötte ki, akik mind megfeleltek az előzetes kritériumoknak, így senkit nem kellett kizárni a vizsgálatból. 91 nő (75,8%), 28 férfi (23,3%) és 1 „egyéb” (0,8%) megjelölésű személy töltötte ki. Életkor szempontjából azt láthatjuk, hogy a személyek 18 és 28 éves kor között helyezkednek el. A medián 21, az átlag 21,82 és a szórás 2,05 életév volt. A résztvevők 53,3%-a (64 fő) kizárólag tanul, míg 46,7 %-a (56 fő) tanul és dolgozik is egyszerre. A kitöltők mindegyike egyetemen vagy főiskolán végzi tanulmányait. A résztvevők 53,3%-nak van párkapcsolata (64 fő) és 0,8%-nak van gyermeke (1 fő).

### *Vizsgálati eszközök*

Az önakadályozás jelenségét négy változó viszonyában a következő kérdőívekkel vizsgáltuk.

#### SHS-H Önakadályozás skála

Az első az SHS-H magyar nyelvű lefordított és validált Önakadályozás skála volt (Török, 2021). Ez a kérdőív 15 tételt tartalmaz, melyre a vizsgálati személyeknek egy 1-től 6-ig terjedő skálán kell pontot adniuk, aszerint, hogy az adott állítás mennyire

jellemző rájuk (pl.: „Próbálok nem túlságosan bevonódni versengő tevékenységekbe, így nem bánt annyira, ha veszítek vagy gyengén teljesítek.”). A skálán a 4. és a 14. tétel fordított pontozású. A kapható maximális pontszám 90 pont, mely az önakadályozás használatának mértékét és gyakoriságát mutatja.

#### Mindset kérdőív

A második teszt a magyar nyelvű Mindset kérdőív volt, melyet az SZTE Pszichológiai Intézet munkatársai készítettek (Jagodics és mtsai, 2022). Ez egy nyolc tételes kérdőív, mely arra keresi a választ, hogy a kitöltő személy fejlődési vagy rögzült mindsettel rendelkezik. A kitöltők feladata egy 1-től 7-ig terjedő skálán pontozni az állításokat aszerint, hogy az mennyire jellemző rájuk. Az 1., 2., 3. és 8. tétel a rögzült, míg a 4., 5., 6., 7. tétel a fejlődési mindsetet méri. A fejlődési alskálát például a „Ha akarunk és teszünk érte, bármiben tudunk fejlődni.”, míg a rögzült alskálát az „Az emberi személyiség alapvetően genetikai adottság, amin nem lehet változtatni.” tételek mérik. A 4-4 tételekre adott pontszám összeadásával megkapjuk, hogy az illetőre mennyire jellemző a rögzült, valamint a fejlődési gondolkodásmód. Amelyiken több pontot ér el, az lesz a jellemzőbb rá.

#### Célorientációs kérdőív

A harmadik teszt a 2×2-es magyar nyelven validált Célorientációs kérdőívet volt (Pajor, 2013). Ez egy 20 tételes, 1-től 5-ig terjedő skálán értékelhető kérdőív. A skála négy dimenzióban 5-5 állítással méri a személy négyféle célorientációját. A teljesítménykereső elsajátító dimenzió egyik tétele például, hogy „Azért tanulok, hogy fejlődjek”, a teljesítménykereső viszonyító céloké például, hogy „Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.”. A teljesítménykerülő elsajátítási célokat például a „Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.”, a teljesítménykerülő viszonyító célokat pedig például az „El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.” tétel méri. Mind a négy dimenziót egy összesített pontszámmal lehet értékelni, aminek maximális értéke 25 lehet. A kapott értékekkel meg lehet vizsgálni, hogy mire milyen célorientáció és mekkora mértékben jellemző.

#### Énhatékonyság kérdőív

A 10 tételes Énhatékonyság kérdőívben egy 1-től 4-ig terjedő skálán kell értékelni az állításokat aszerint, hogy mennyire jellemző a kitöltőre (Kopp és mtsai, 1993). Ilyen tétel például, hogy „Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.”. A tételekre adott pontszámokat összeadva megkapjuk, hogy milyen mértékű énhatékonyság jellemez minket. Nincs fordított érték, minél nagyobb az összpontszám, annál nagyobb az énhatékonyságunk.

#### Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőív

A magyar nyelvű Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőív (Papp-Zipernovszky és mtsai, 2017) 10 tételből áll, és egy 1-5-ig terjedő skálán mérhető a családból, iskolából és a jelentős másoktól észlelhető társas támogatás mértéke. A családi alfaktort például a „Tudok a problémáimról beszélni a családommal.”, a baráti alfaktort például a „Számíthatok a barátaimra, amikor a dolgok rosszra fordulnak.”, valamint a jelentős mások alfaktort például a „Van legalább egy fontos személy a környezetemben, akivel meg tudom osztani az örömeimet és a bánatomat.” tételek mérik.

## Adatfelvétel

A vizsgálat az SZTE BTK Pszichológiai Intézet által előírt etikai szabályok alapján történt. A vizsgálati személyek az informált beleegyezési nyilatkozat tudomásul vétele után vehettek részt a kutatásban. A vizsgálat online formában zajlott egy Google Kérdőív kitöltésével. A kérdőívet az internetes közösségimédia-platformokon osztottuk meg (Facebook, Instagram).

A kitöltendő kérdőívcsomag elején a vizsgálat módját, célját, időhosszát, valamint az elérhetőségeket tüntettük fel. Ezután a résztvevők egy „Következő” gomb megnyomásával kezdhettek bele a kitöltésébe. Ez körülbelül 15-20 percet vett igénybe. Az első oldalon különböző demográfiai adatokra kérdeztünk rá, mint az életkor, a nem, tanulmányok végzésének helye és a párkapcsolati státusz. Ezután történt a kérdőívcsomag kitöltése. A kérdőívcsomagot abban az esetben lehetett beküldeni, amennyiben minden kérdést megválaszolt a kitöltő személy. A kérdőívet bármikor abba lehetett hagyni, azonban ekkor az nem lett beküldve. A kitöltőket előzetesen biztosítottuk, hogy anonim módon lesznek kezelve és elemezve válaszaik.

## Eredmények

### *Az alkalmazott kérdőívek leíró statisztikája és a mérőeszközök működése*

Az adatokat a Jamovi nevű statisztikai program segítségével elemeztük. Első lépésben a teszteken elért pontszámokat vizsgáltuk. Az SHS-H Önakadályozás skálán 0 és 90 pont közötti pontszámot lehetett elérni. Az  $N = 120$  fős mintán a pontszámok minimuma 26, maximuma 75 volt. A Shapiro–Wilk normalitásvizsgálat alapján teljesült az értékek normál eloszlása (Shapiro–Wilk = 0,566). A kérdőív átlagértéke  $M = 51,17$ ; mediánja  $Me = 52$ ; szórása pedig  $SD = 10,63$  volt (1. táblázat).

*1. táblázat. A résztvevők SHS-H Önakadályozás skálán elért eredményei*

Kérdőív neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Önakadályozás skála	26	75	0,566	51,17	52	10,63

A Mindset kérdőíven mért eredmények alapján megállapítható, hogy egy adott személy inkább rögzült vagy fejlődési mindsettel rendelkezik. A két gondolkodásmódot mérő tételekre összesen 28-28 pontot lehetett kapni. Az eredményekből azt láthatjuk, hogy az  $N = 120$  fős mintán a rögzült mindsetet mérő tételekre 5 és 28 pont között, a fejlődési mindsetet mérő tételekre 11 és 28 pont között érkeztek válaszok. A rögzült tételek átlagértéke  $M = 11,42$ , szórása  $SD = 4,28$  volt. A normál eloszlás nem teljesült, a Shapiro–Wilk-vizsgálat eredménye  $p < 0,001$  lett. A fejlődési mindset tételeinek átlagértéke ennél magasabb,  $M = 21,67$  lett, szórása pedig  $SD = 3,47$  volt. Az eredmények itt sem voltak normál eloszlásúak,  $p = 0,018$  (2. táblázat). A pontszámok összesítése után azt láthatjuk, hogy az  $N = 120$  kitöltő közül 5 főre jellemző a rögzült mindset, ők a rögzült mindsetet mérő tételekre több pontot kaptak, mint a fejlődést mérőkre ( $n_r = 5$ ). 115 fő esetében a fejlődési mindset volt a jellemző, ők a fejlődési gondolkodásmódot mérő tételeken kaptak magasabb pontszámot, mint a rögzült gondolkodásmódot mérőkön ( $n_f = 115$ ).



## 2. táblázat. Mindset kérdőív alskáláin elért eredmények összefoglalása

Alskála neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Rögzült mindset	5	28	< 0,001	11,42	11	4,23
Fejlődési mindset	11	28	0,018	21,67	22	3,47

A Célorientációs kérdőív négy céltípust mér 5-5 tétel segítségével. Ez alapján minden típusban maximum 25 pontot lehetett szerezni. Egyik típus esetében sem teljesült a normál eloszlás, a  $p$  érték minden esetben 0,05-nél kisebb volt. A teljesítménykereső elsajátító dimenzióban a vizsgálati személyek pontszáma 8 és 25 között volt;  $M = 19,02$  és  $SD = 3,31$  pontszámot kaptak. A teljesítménykereső viszonyító dimenzióban a minimum 5, a maximum 25 pont,  $M = 17,3$  és  $SD = 4,35$  volt. A teljesítménykerülő elsajátító céloknál a pontok 8 és 25 között mozogtak,  $M = 21,41$ ;  $SD = 3,51$  volt. A teljesítménykerülő viszonyító céloknál 5 és 25 pont között voltak a válaszok,  $M = 18,6$  és  $SD = 5,17$  volt. Azt láthatjuk, hogy az  $N = 120$  fő egyetemi hallgató közül a legtöbb pontot a teljesítménykerülő elsajátító dimenzióban, a legkevesebbet a teljesítménykereső viszonyító dimenzióban adták (3. táblázat).

## 3. táblázat. A Célorientáció kérdőív alskáláin elért eredmények összefoglalása

Alskálák neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Teljesítménykereső elsajátító	8	25	0,020	19,02	19	3,31
Teljesítménykereső viszonyító	5	25	0,006	17,30	18	4,35
Teljesítménykerülő elsajátító	8	25	< 0,001	21,41	22	3,51
Teljesítménykerülő viszonyító	5	25	< 0,001	18,60	20	5,17

Az Énhatékonyság kérdőíven a maximálisan szerezhető pont 40 volt. A Shapiro–Wilk-próba eredménye  $p = 0,111$  lett, vagyis normál eloszlásúak voltak az adatok. A pontszámok minimuma 15 és maximuma 40 pont volt. Az átlag  $M = 30,13$ , a szórás  $SD = 5,08$  volt (4. táblázat).

## 4. táblázat. Az Énhatékonyság kérdőíven elért eredmények összefoglalása

Kérdőív neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Énhatékonyság kérdőív	15	40	0,111	30,13	30	5,08

A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőíven kapható maximális összpontszám 50 pont lehetett. A családi alskálánál az átlagolt értékek 1 és 5 pont között helyezkedtek el,  $M = 4,39$  és  $SD = 0,7$  volt. A baráti alskála esetében az értékek szintén 1 és 5 pont között voltak,  $M = 2,15$  és  $SD = 0,38$  volt. A jelentős mások alskála átlagolt összpontszáma 1,25 és 3,75 pont között volt,  $M = 3,34$  és  $SD = 0,53$  értékkel (5. táblázat). Az eredményekből látszik, hogy a legtöbb pontot a jelentős mások alskálára, míg a legkevesebb pontot a barátok támogatásának alskálájára adták a résztvevők.

5. táblázat. A Társas Támogatás kérdőív összpontszámának, valamint az alskálák átlagolt pontszámainak összefoglalása

Kérdőív és alskálák neve	Min.	Max.	Shapiro–Wilk	Átlag	Medián	Szórás
Társas támogatás kérdőív	17	50	< 0,001	44,36	46	5,99
Család alskála	1	5	< 0,001	4,39	4,5	0,71
Barátok alskála	1,33	3,33	< 0,001	2,86	3,0	0,52
Jelentős mások alskála	1,67	5	< 0,001	4,45	4,66	0,70

## A mérőeszközök működése

A tesztek, valamint a tesztek alskáláinak megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutató kiszámításával vizsgáltuk. A vizsgálatban használt kérdőívek megbízhatóságát a 6. táblázat közli.

6. táblázat: A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatai és megbízhatósága

Kérdőív neve	Alskála neve	Tételek száma	Cronbach-alfa mutató	Megbízhatóság
Önakkadályozás skála		15	0,67	Elégséges
Mindset kérdőív	Rögzült mindset	4	0,72	Elfogadható
	Fejlődési mindset	4	0,66	Elégséges
Célorientációs kérdőív	Teljesítménykereső elsajátító	5	0,72	Elfogadható
	Teljesítménykerülő elsajátító	5	0,78	Elfogadható
	Teljesítménykereső viszonyító	5	0,81	Jó
	Teljesítménykerülő viszonyító	5	0,87	Jó
Énhatékonyság kérdőív		10	0,85	Jó
Multidimenziós Észlelt Társas Támogatás kérdőív	Család	4	0,9	Kiváló
	Barátok	3	0,86	Jó
	Jelentős mások	3	0,72	Elfogadható

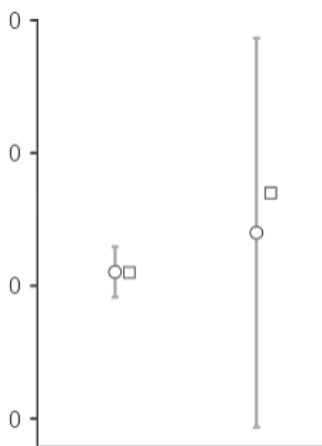
Megvizsgáltuk továbbá a Mindset kérdőívet (Jagodics és mtsai, 2022). Feltáró faktoranalízissel ellenőriztük a mérőeszköz mért faktorait. Feltételezéseinknek megfelelően kirajzolódott a várt faktorstruktúra. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató meghaladta a 0,6-es értéket, vagyis általában a megfelelő kategóriába esett. A tételek a Bartlett-teszt során  $p < 0,001$  szignifikáns eredményt értek el, az összesített KMO értékünk pedig 0,67 lett. Az elemzés során két faktort igazoltunk, melyek tétélei megegyeznek az eredeti kérdőív skáláinak tétéleivel. A Mindset kérdőívben az 1., 2., 3. és 8. tétel a rögzült, míg a 4., 5., 6., 7. tétel a fejlődési mindsetet méri. A 7. táblázatban látható a kapott eredmény.

7. táblázat. A Mindset kérdőív feltáró faktorelemzése a faktortöltésekkel és a KMO mutatókkal

Tétel	Kétfaktoros szerkezet		Tétel	KMO mutató
	1 (rögzült)	2 (fejlődési)		
	1 (rögzült)	2 (fejlődési)	Összes tétel	0,67
MS1	0,75		MS1	0,69
MS2	0,56		MS2	0,70
MS3	0,51		MS3	0,77
MS4		0,61	MS4	0,59
MS5		0,50	MS5	0,61
MS6		0,58	MS6	0,65
MS7		0,54	MS7	0,71
MS8	0,65		MS8	0,61

### Hipotézisvizsgáló statisztikai próbák

Első hipotézisünk szerint a Mindset kérdőív által mért rögzült mindsettel rendelkező magyar tanulók magasabb eredményt érnek el az SHS-H magyar nyelvű Önakadályozás skálán, mint a fejlődési mindsettel rendelkezők. A Student's független mintás t-próba alapján a mindset és az önakadályozás használata között nincs látható szignifikáns különbség,  $t(118) = -0,607$ ,  $p = 0,545$  (2. ábra).

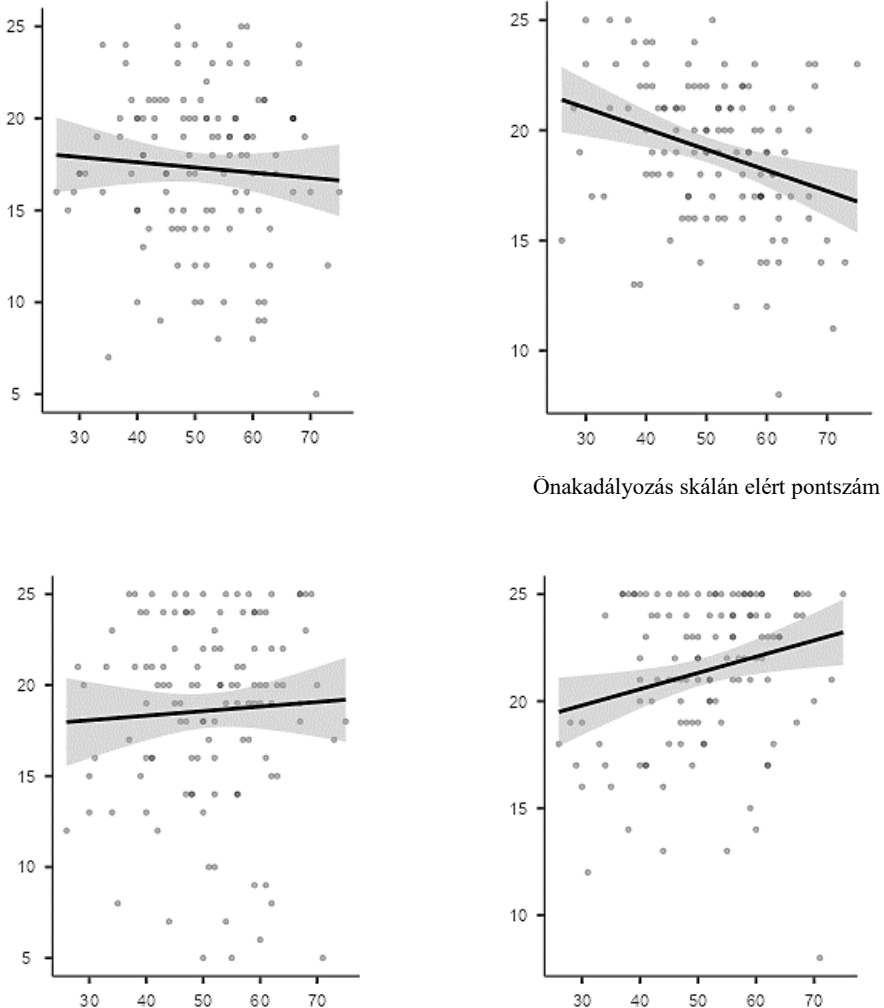


Fejlődési mindset Rögzült mindset

2. ábra. Az Önakadályozás és a Mindset kérdőíven elért pontszámok összefüggése

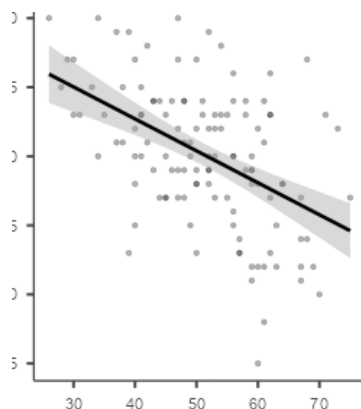
Második hipotézisünk szerint a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban jellemezhető célorientáció pozitív, a teljesítménykereső elsajátító dimenzió negatív összefüggést mutat az SHS-H önakadályozás skálán elért pontszámokkal. A hipotézisünk első része nem igazolódott, nem látható szignifikáns pozitív kapcsolat a teljesítménykerülő viszonyító dimenzió és az önakadályozás használata között,  $r(118) = 0,052$ ,  $p = 0,576$ . Hipotézisünk második része azonban igazolódott, valóban szignifikánsan negatív kapcsolat van

a teljesítménykereső elsajátító dimenzió és az önakadályozás között,  $r(118) = -0,303$ ,  $p < 0,001$ . Ez az eredmény közepes erősségű, negatív korrelációt mutat. A másik két dimenzió esetében azt láthatjuk, hogy míg a teljesítménykereső viszonyító céloknál nem látható szignifikáns összefüggés ( $r[118] = -0,069$ ,  $p = 0,455$ ), addig a teljesítménykerülő elsajátító célok szignifikánsan pozitív összefüggést mutatnak az önakadályozással,  $r(118) = 0,229$ ,  $p = 0,012$ . A korrelációs együttható kis erősségű pozitív irányú kapcsolatot mutat. Az eredmények szerint a teljesítménykereső elsajátító célok megléte csökkenti, a teljesítménykerülő elsajátítási célok megléte pedig növeli az önakadályozás használatának előfordulását (3. ábra).



3. ábra. Az Önakadályozás és a Célorientációs kérdőív alskáláin elért pontszámok összefüggése

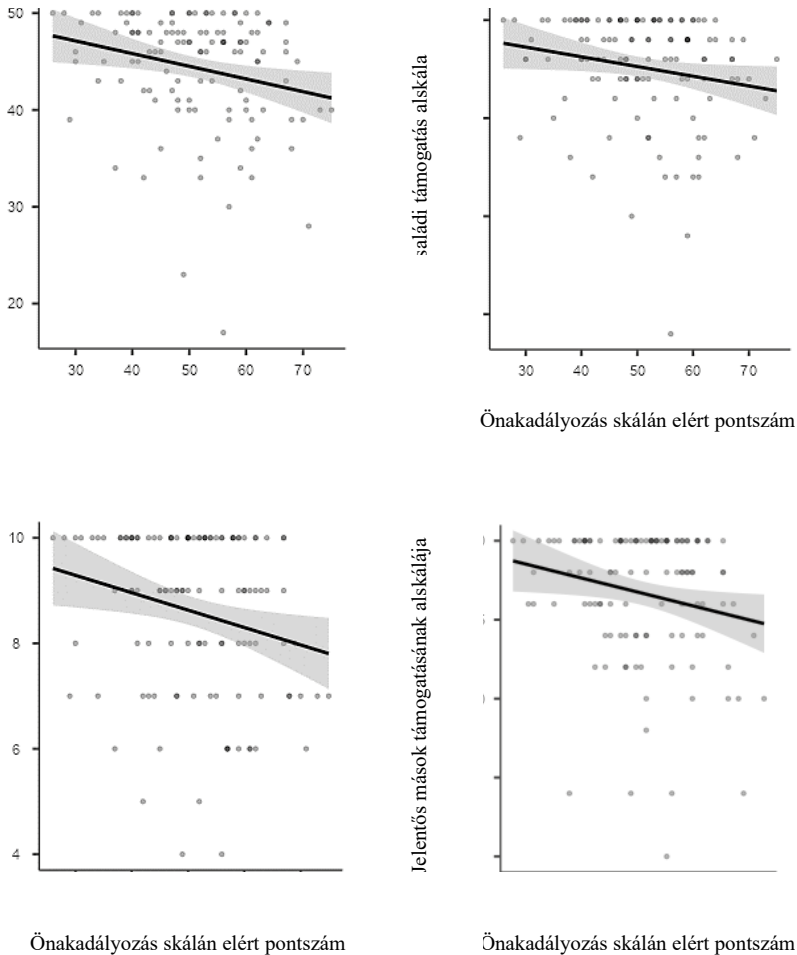
Harmadik hipotézisünk szerint a magyar nyelvű Énhatékonyság kérdőíven elért és az SHS-H önakadályozás skálán elért pontszámok között negatív összefüggés látható a magyar diákok körében. A korrelációs elemzés szerint hipotézisünk igazolódott, fordított arányosság van az énhatékonyság és az önakadályozás között,  $r(118) = -0,484$ ,  $p < 0,001$ . Erős negatív irányú kapcsolat látható, azaz minél nagyobb az énhatékonyság mértéke, annál kevésbé használ önakadályozást (4. ábra).



Önakadályozás skálán elért pontszám

4. ábra. Az Önakadályozás és az Énhatékonyság skálán elért pontszámok összefüggése

Utolsó hipotézisünk szerint a Társas Támogatás kérdőíven elért pontszám negatív kapcsolatot mutat az SHS-H önakadályozás skálán elért pontszámmal. Mivel magas mérési szintűek a változók, így ezt is Pearson korrelációval vizsgáltuk. Eredményül  $r(118) = -0,233$ ,  $p = 0,011$  értéket kaptunk, így ez a hipotézisünk is teljesült. Szignifikánsan negatív kapcsolat van köztük, így elmondható, hogy akik több társas támogatásban részesülnek, azok kevésbé élnek az önakadályozás lehetőségével (5. ábra). A Társas Támogatás kérdőív három alskálája a család, a barátok és a jelentős mások támogatását méri. A család alskála  $r(118) = -0,187$ ,  $p = 0,041$ ; a barátok alskála  $r(118) = -0,227$ ,  $p = 0,013$  és a jelentős mások alskála  $r(118) = -0,204$ ,  $p = 0,025$  értéket kapott az önakadályozás skálán elért pontszámokkal összefüggésben. Mindhárom alskála esetében kis erősségű és negatív irányú korreláció látható. Ez alapján az látható, hogy mind a három alskála összpontszáma szignifikánsan negatív kapcsolatot mutat az önakadályozás használatával (5. ábra).



5. ábra. Az Önbecézés és a Társas Támogatás skálán elért pontszámok összefüggése

### Megvitatás

Kutatásunk célja az önbecézés jelenségének vizsgálata volt tanulmányokat folytató magyar fiatal felnőttek körében. Az önbecézés négy változó viszonyában vizsgáltuk a szakirodalmi előzmények alapján. A statisztikai próbák során kapott eredmények csak részben igazolták hipotéziseinket. A négy hipotézisből kettő teljesen, egy félig és egy nem teljesült.

Első hipotézisünkben a mindset és az önbecézés összefüggését feltételeztük, azonban ez nem teljesült. Sem a fejlődési, sem a rögzült mindset esetében nem volt tapasztalható szignifikáns eredmény. Ez nem cseng egybe a korábbi empirikus kutatásokkal, ahol a fejlődési mindset esetén negatív, a rögzült mindset esetén pozitív kapcsolatot találtak (Rhodewalt, 1994; Ommundsen, 2001). Ennek oka a kutatásunk során fennálló limitációk között kereshető. A mintában található vizsgálati személyek 95,83%-ára (115 fő)

a fejlődési gondolkodásmód, 4,17%-ára (5 fő) a rögzült gondolkodásmód volt jellemző. Valószínűsíthető, hogy az eredményt befolyásolta a résztvevők jelentős aránytalan megoszlása a két csoport között. Továbbá a rögzült mindsettel rendelkező kitöltők között nagyobb volt a szórás, mint a fejlődési mindsettel rendelkezőknél, amit a 2. ábra is szemléltet. Ezen kívül mindkét esetben sérült az eredmények normál eloszlása.

Második hipotézisünk, mely a célorientáció négy típusa és az önakadályozás közötti összefüggéseket írta le, csak részben teljesült. A korábbi elméletek alapján azt feltételeztük, hogy a teljesítménykereső elsajátító dimenzióban negatív, a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban pozitív, míg a másik két dimenzió esetében nem találunk szignifikáns kapcsolatot az önakadályozással. Ennek első része igazolódott, miszerint azon személyek, akiknek legfőbb célja tudásuk gyarapítása és az új ismeretek megszerzése, kevésbé fognak akadályokat használni, mivel az hátráltatja őket a tanulásban. Ez megegyezik Chen és munkatársai (2009) eredményével. Második feltételezésünk nem teljesült, mivel nem találtunk szignifikánsan pozitív kapcsolatot az önakadályozás és a teljesítménykerülő viszonyító célok esetében. Ezzel szemben a teljesítménykerülő elsajátító céloknál szignifikáns pozitív kapcsolat mutatkozott. Az ilyen célokkal jellemezhető személyeknél a fő hangsúly a hiányos tudás és kudarc érzésének elkerülésén van. Mivel alapvetően a teljesítménykerülő személyekre igaz a kudarc és hibázás miatti szorongás és félelem, ezért ez az eredmény nem meglepő. Ahogy azt a korábbi eredmények is alátámasztották, a kudarcból való félelem,

a szégyen iránti fokozott érzékenység bejósolja az önakadályozás használatát (Chen és mtsai, 2009; Elliot és Church, 2003). A negyedik, teljesítménykereső viszonyító dimenzió és az önakadályozás között nem volt szignifikáns kapcsolat. Ezzel kapcsolatban eltérő empirikus eredmények születettek. Van olyan kutatás, ami szerint pozitív (Chen és mtsai, 2009), van, ami szerint negatív (Ommundsen, 2001) és van, ami szerint nincs összefüggés közöttük (Urđan és Midgey, 2001). A kutatások nem egyeznek abban, hogy ezen dimenzióban inkább adaptív vagy maladaptív stratégiákat használnak a személyek.

A harmadik és az ötödik hipotézisünk teljesült, melyben az énhatékonyságot és a társas támogatást vizsgáltuk az önakadályozás használatával kapcsolatban. A kapott adatokból látható, hogy minél nagyobb egy személy énhatékonysága és társas támogatása, annál kevésbé használ önakadályozást. Ez az eredmény kapcsolódik a Coudeville és munkatársai által leírt megállapításokhoz, miszerint a magabiztos személyek, akik esélyt látnak

*Második hipotézisünk, mely a célorientáció négy típusa és az önakadályozás közötti összefüggéseket írta le, csak részben teljesült. A korábbi elméletek alapján azt feltételeztük, hogy a teljesítménykereső elsajátító dimenzióban negatív, a teljesítménykerülő viszonyító dimenzióban pozitív, míg a másik két dimenzió esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot az önakadályozással. Ennek első része igazolódott, miszerint azon személyek, akiknek legfőbb célja tudásuk gyarapítása és az új ismeretek megszerzése, kevésbé fognak akadályokat használni, mivel az hátráltatja őket a tanulásban. Ez megegyezik Chen és munkatársai (2009) eredményével. Második feltételezésünk nem teljesült, mivel nem találtunk szignifikánsan pozitív kapcsolatot az önakadályozás és a teljesítménykerülő viszonyító célok esetében.*

a sikerre, adaptív megküzdési stratégiákat választanak, és kevesebb önakadályozással élnek (Coudevylle és mtsai, 2008). A család, barátok és jelentős mások támogatása is segít a teljesítményhelyzet okozta szorongások csökkentésében, ezzel kevesebb önakadályozáshoz vezetve.

### Limitációk

Kutatásunk limitációjaként fontos kiemelni, hogy a vizsgálati minta nem volt reprezentatív sem a kor, sem a nemek tekintetében. Mivel a tanulmányokat folytató fiatal felnőttek csoportját vizsgáltuk 18 és 30 év között, ezért az adatokat nem szabad általánosítani a teljes populációra nézve. Nemek arányában is eltér a minta a célpopulációtól, mivel jóval több nő (75,8%) töltötte ki a kérdőívet, mint férfi. A kényelmi mintavétel és az önbevallásos kérdőívek is számos kérdést vetnek fel az eredményeket illetően. A vizsgálati személyek ezeket a tesztek saját megítélésük alapján töltötték ki, ami sokszor hibás választ eredményez. A tesztek felvételére online került sor, ami szintén egy limitáció lehet. Továbbá a statisztikai elemzések során láthattuk, hogy több változónál sem érvényesült a normál eloszlás. A kérdőívek alskáláinak megbízhatósága legtöbb esetben jó volt, az Önakadályozás skála, valamint a fejlődési mindset alskála esetében volt alacsonyabb, elégséges szintű a Cronbach-alfa értéke. Érdeemes még kiemelni, hogy kutatásunk különbözőségeket és együttjárásokat feltételezett és vizsgált, így a későbbiekben érdemes lenne oksági kapcsolatokra vonatkozó feltevéseket is kutatni. Ezen tényezők együttesen hatással lehettek a kapott eredményekre, így a fentebb említett limitációkkal együtt érdemes vizsgálni a kutatás eredményeit.

### Összefoglalás

Mivel az önakadályozás alapvetően nem tudatos maladaptív megküzdési stratégia, így használata hosszútávon negatív hatással van az önakadályozó személyre. Ilyen hosszútávú negatív következmény például a rossz alkalmazkodás, a maladaptív tanulási stratégiák használata és az ismeretszerzés mellőzése, melyek újabb önakadályozáshoz vezetnek. Mind a tanulóknak, mind a pedagógusoknak érdemes tudni a különböző preventív módszerekről, melyekkel megelőzhető vagy csökkenthető az önakadályozás használata. Pedagógusként alkalmazhatunk a feladatok előtt nyelvi primingot és taníthatunk a tanulóknak különböző hatékony tanulási módszereket ((McCrea és Flamm 2012; Zimmerman és Kitsantas, 2005). Ezenkívül fontos, hogy a tanulást fejlődési lehetőségként értelmezzék a diákok, és a hangsúly a tanulás folyamatán legyen, ne csak az eredményen. Az elsajátítási célok a feladatcélú tanórákkal (*task goal*) is fejleszthető, ahol a tanár a tanulás folyamatát és a befektetett energiát is értékeli (Urdan és mtsai, 1998; Nagy és Molnár, 2017). Továbbá a rendszeres, kis mennyiségű anyagrészt felölelő számonkérések csökkenthetik a diákok szorongását, ami kevesebb önakadályozást eredményez (Gadbois és Sturgeon, 2011).



## Irodalom

- Adler, A. (1929). *Problems of neurosis: A book of case histories*. Kegan Paul and Co., Ltd. DOI: [10.4324/9781315010250](https://doi.org/10.4324/9781315010250)
- Alter, A. L. & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 947–954. DOI: [10.1016/j.jesp.2006.07.009](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.07.009)
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372. DOI: [10.1037/h0043445](https://doi.org/10.1037/h0043445)
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand.
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A. & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(4), 349–357. DOI: [10.1177/0146167285114001](https://doi.org/10.1177/0146167285114001)
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of personality and social psychology*, 36(4), 405. DOI: [10.1037/0022-3514.36.4.405](https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405)
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C. & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 619–621. DOI: [10.1016/j.paid.2013.04.010](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010)
- Chen, L. H., Chen, M. Y., Lin, M. S., Kee, Y. H. & Shui, S. H. (2009). Fear of failure and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, 105(3), 707–713. DOI: [10.2466/PRO.105.3.707-713](https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.707-713)
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5. DOI: [10.1037/1040-3590.4.1.5](https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5)
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A. & Famose, J.-P. (2008). Determinants of selfhandicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 391–398. DOI: [10.2224/sbp.2008.36.3.391](https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391)
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9781139173582](https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582)
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of educational psychology*, 71(2), 169. DOI: [10.1037/0022-0663.71.2.169](https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.2.169)
- Doliński, D., Szmajke, A. & Gromski, W. (1990). On the defensive function of own weaknesses: Self-handicapping strategy or excuses after failure? *Polish Psychological Bulletin*, 21(2), 157–165.
- Drexler, L. P., Ahrens, A. H. & Haaga, D. A. (1995). The affective consequences of selfhandicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10(4), 861–870.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040. DOI: [10.1037/0003-066X.41.10.1040](https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040)
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256. DOI: [10.1037/0033-295X.95.2.256](https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256)
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218. DOI: [10.1037/0022-3514.72.1.218](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218)
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and selfhandicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396. DOI: [10.1111/1467-6494.7103005](https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005)
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W. & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: a mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344–361. DOI: [10.1123/jsep.28.3.344](https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.344)
- Fejes, J. B. (2011). A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 25–51.
- Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J., Regueiro, B. & Vallejo, G. (2016). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*, 88, 236–241. DOI: [10.1016/j.paid.2015.09.029](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.029)
- Gadbois, S. A. & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–222. DOI: [10.1348/000709910X522186](https://doi.org/10.1348/000709910X522186)
- Gibson, B. & Sachau, D. (2000). Sandbagging as a self-presentational strategy: Claiming to be less than you are. *Personality and social psychology bulletin*, 26(1), 56–70. DOI: [10.1177/0146167200261006](https://doi.org/10.1177/0146167200261006)
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2022). *Mindset kérdőív*. Belső munkanyag.
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200–206. DOI: [10.1177/014616727800400205](https://doi.org/10.1177/014616727800400205)
- Kalyon, A. Y. Ş. E., Dadandı, I. & Yazıcı, H. (2016). The relationships between self-handicapping tendency and narcissistic personality traits, anxiety sensitivity, social support, academic achievement. *Dusunen*

- Adam—*Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29(3). DOI: [10.5350/DAJPN2016290305](https://doi.org/10.5350/DAJPN2016290305)
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107. DOI: [10.1037/h0034225](https://doi.org/10.1037/h0034225)
- Kolditz, T. A. & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 492. DOI: [10.1037/0022-3514.43.3.492](https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.492)
- Kopp, M. S., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- Leary, M. R. & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265. DOI: [10.1037/0022-3514.51.6.1265](https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In Volet, S. & Järvelä, S. (szerk.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier. 251–269.
- McCrea, S. M. & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the selfhandicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72–81. DOI: [10.1002/ejsp.845](https://doi.org/10.1002/ejsp.845)
- Nagy, Z. & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: [10.17670/MPed.2017.4.347](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347)
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139–156. DOI: [10.1016/S1469-0292\(00\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(00)00019-4)
- Pajor, G. (2013): Serdülők teljesítménymotivációja a Célorientációs Elmélet tükrében. *PhD-értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z. & Jám-bori, Sz. (2017). A Multidimenzióanalízis Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása = Validation of the Hungarian version of Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 18(3), 230–262. DOI: [10.1556/0406.18.2017.011](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011)
- Pulford, B. D., Johnson, A. & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727–737. DOI: [10.1016/j.paid.2005.02.008](https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.008)
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of personality*, 62(1), 67–85. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x)
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T. & Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: The role of practice in self-esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3), 197–209. DOI: [10.1207/s15324834basp0503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15324834basp0503_3)
- Shepperd, J. A. & Arkin, R. M. (1989). Self-handicapping: The moderating roles of public self-consciousness and task importance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(2), 252–265. DOI: [10.1177/0146167289152012](https://doi.org/10.1177/0146167289152012)
- Smith, T. W., Snyder, C. R. & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test Anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314–321. DOI: [10.1037/0022-3514.42.2.314](https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.2.314)
- Snyder, C. R. & Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological bulletin*, 104(1), 23. DOI: [10.1037/0033-2909.104.1.23](https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.23)
- Török, L., Szabó, Zs. P. & Boda-Ujlaky, J. (2016). Az önakadályozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71 (3). DOI: [10.1556/0016.2016.71.3.6](https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.3.6)
- Török, L. (2021). Az önakadályozás okainak, illetve a kapcsolódó torzítások feltérképezése kérdőíves és kísérletes módszertannal. *PhD-értekezés*. PTE Szociálpszichológia Doktori Program, Pécs.
- Urdu, T., Midgley, C. & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122. DOI: [10.3102/00028312035001101](https://doi.org/10.3102/00028312035001101)
- Urdu, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. DOI: [10.1023/A:1009061303214](https://doi.org/10.1023/A:1009061303214)
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548. DOI: [10.1037/0033-295X.92.4.548](https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548)
- Wezyk, A. (2011). Relationships between Competitive Anxiety, Social Support and Self-Handicapping in Youth Sport. *Biomedical human kinetics*, 3, 72–77. DOI: [10.2478/v10101-011-0016-3](https://doi.org/10.2478/v10101-011-0016-3)
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In Elliott, A. J. & Dweck, C. S. (szerk.), *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications. 509–526.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1619. DOI: [10.1037/0022-3514.74.6.1619](https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1619)

### Absztrakt

Az önakadályozás egy olyan nem tudatos védekezési mechanizmus, melyet teljesítményhelyzetek előtt használhatunk. Megvédi énkünket és társas megítélésünket azáltal, hogy elhomályosítja a teljesítményünk és a képességeink közötti kapcsolatot. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az iskolai önakadályozás milyen összefüggést mutat a mindset, az énhatékonyság, a célorientáció és a társas támogatás mértékével a magyar fiatal felnőttek körében. A vizsgálatban összesen 120 fő vett részt a 18 és 28 év közötti korosztályból ( $M = 21,82$ ,  $SD = 2,05$  év). A vizsgálati személyek öt kérdőívet töltöttek ki online, kényelmi mintavételi módszerrel. Ezek az SHS-H Önakadályozás skála, a Mindset kérdőív, a Célorientációs kérdőív, az Énhatékonyság kérdőív és a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás kérdőívek voltak. Eredményeink azt mutatták, hogy a társas támogatás, az énhatékonyság és a teljesítménykereső elsajátítási célok megléte szignifikánsan negatív kapcsolatot mutat az önakadályozás használatával. Ezzel szemben a teljesítménykerülő elsajátítási célok szignifikánsan pozitív összefüggést mutattak az önakadályozással. A célorientáció másik két típusa, valamint a fejlődési és az rögzült mindset esetében nem volt látható szignifikáns összefüggés.

**Kulcsszavak:** önakadályozás, mindset, énhatékonyság, célorientáció, társas támogatás

**Kálmán Botond Géza<sup>1</sup> – Németh Erzsébet<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Kodolányi János Egyetem Gazdálkodási és Menedzsment Tanszék<sup>2</sup> Budapesti Metropolitan Egyetem Üzleti, Kommunikációs és Turisztikai Kar Kommunikációtudományi Intézet

# Pénzügyi személyiségteszt – Módszertan és eredmények három korcsoportban

*A tanulmány a magyar lakosság pénzügyi személyiségét vizsgálja három korosztály kérdőíves megkérdezésének eredményei alapján. Célja olyan személyiségstruktúra megismerése, amely segíti a pénzügyi sebezhetőség csökkentését.*

## Bevezetés

Változó világunkban egyre több fenyegetés éri a magánemberek és a háztartások jövedelmeit, inflációk, válságok, háborúk fokozzák az eladósodás, a pénzügyi csőd veszélyét. Ezért különösen fontos, hogy az egyén megfelelő pénzügyi ismeretek birtokában hozhassa meg az anyagi helyzetét befolyásoló döntéseket. Az, hogy milyen pénzügyi döntéseket hozunk, a tudás és a képességek mellett nagyban függ a személyiségünkötől és az attitűdjeinktől, így ezek vizsgálata is kiemelkedő fontosságú. Tekintettel arra, hogy hazai és nemzetközi felmérések alapján jelentős a lakosságon belül a felelőtlenek, illetve pénzügyileg sebezhető aránya, fontos feladat a hatékony pénzügyi edukáció. Az oktatás hatékonyságát jelentős mértékben fokozza, ha olyan tanulási tartalmak és módszerek útján történik, amelyek a hallgatók/résztvevők igényeinek, tudásának és érzelmi hozzáállásának megfelelőek. Ezt segíti elő a pénzügyi személyiség struktúrájának megismerése.

Napjainkban a világ egyszerre két irányba tart. A tudomány és a technika szédítően fejlődik (Malatyinszki, 2020), de közben egyre magasabb a relatív szegénység aránya (Lister, 2021). Az anyagi jólét nő, de egyre gyakoribbak a komoly és globális pénzügyi válságok. Ezek fenyegetik az emberek jövedelmét, pénzügyi biztonságát. Különösen fontos tehát, hogy mindenki megfelelő információk és gyakorlati készségek birtokában felelős döntéseket tudjon hozni saját pénzügyeiben. Ezt segíti elő a jelen kutatás, feltárva a pénzügyi személyiség dimenzióit, és segítve azoknak a csoportoknak a feltérképezését, amelyeknek személyes pénzügye területén történő képzése, oktatása elengedhetetlen. A pénzügyi tudatosságba, stabil pénzügyi személyiségbe, humán tőkébe történő befektetés csak hosszú távon térülhet meg, hiszen a gyermekek pénzügyi tudatosságát az iskola, szülő és a társadalom egyaránt befolyásolja (Malatyinszki, 2007a, 2007b, 2009).

A kutatás kérdései:

1. Mi jellemzi a felnőttek (18 évnél idősebbek) pénzügyi személyiségét,
  - milyen, a pénzügyi kultúra szempontjából előnyös és hátrányos tulajdonságok jellemzik a hazai felnőtt lakosságot, illetve
  - milyen klaszterek alakíthatók ki a felnőttek egyes csoportjaira jellemző pénzügyi személyiség, attitűd és magatartás tekintetében.

2. Mi jellemzi a középiskolások (15–18 év között) pénzügyi személyiségét,
  - milyen, a pénzügyi kultúra szempontjából előnyös és hátrányos tulajdonságok jellemzik a hazai középiskolásokat, illetve
  - milyen klaszterek alakíthatók ki a középiskolások egyes csoportjaira jellemző pénzügyi személyiség, attitűd és magatartás tekintetében.
3. Mi jellemzi a felső-tagozatos iskolások (11–14) pénzügyi személyiségét,
  - milyen, a pénzügyi kultúra szempontjából előnyös és hátrányos tulajdonságok jellemzik őket,
  - illetve milyen klaszterek alakíthatók ki az általános iskolások egyes csoportjaira jellemző pénzügyi személyiség, attitűd és magatartás tekintetében.

A kutatási célok megvalósítása és a kérdések megválaszolása érdekében a tanulmányban bemutatjuk azt a saját fejlesztésű kérdőívet, amely 2015 óta a Pénziránytű Alapítvány honlapján elérhető.<sup>1</sup> A kérdések megválaszolása segíti számunkra a pénzügyi személyiségről alkotott kép kialakítását, miközben a válaszadók tanácsokat kapnak pénzügyi személyiségük fejlesztésére, döntéshozatali képességük javítására. A felnőtteknek szóló kérdőív sikere után 2018-tól a gyerekek, 2021-től a középiskolások részére külön kérdőíveket dolgoztunk ki és tettünk elérhetővé a Pénziránytű Alapítvány honlapján.<sup>2</sup> A folyamatosan érkező válaszokból látható érdeklődés, illetve külföldi partnereink hatására úgy döntöttünk, hogy az egyelőre csak magyar nyelven elérhető kérdőíveket több nyelvre lefordítva tesszük elérhetővé a Pénziránytű Alapítvány weboldalán. A nemzetközi változat elkészítése előtt egyrészt újra áttekintettük a szakirodalmat, melynek, mivel empirikus kutatásról van szó, csak röviden ismertetjük a legfontosabb irányait. Ezután ismerjük a metodikát, majd a vizsgálat kezdete óta összegyűlt, több mint ötvenezer kitöltött kérdőív válaszaiból leszűrhető eredményeket. Tanulmányunkat következtetésekkel és jövőbeli kutatási irányokkal zárjuk.

### Szakirodalmi áttekintés

A megfelelő, az előnyöket és a kockázatokat egyaránt figyelembe vevő pénzügyi döntésekhez szükséges ismeretek és készségek iránti igény, valamint a fejlesztésükre való törekvés évtizedek óta megjelenik a szakirodalomban és a kormányzati szakpolitikákban, jelentőségüket a válsághelyzetek pedig még inkább hangsúlyozzák (Tóth és mtsai, 2023; Fülöp és Pressing, 2012). Ugyanakkor a tudatos és körültekintő pénzügyi döntések meghozatala nagy mértékben függ az egyén személyiségétől, attitűdjétől, szocializációjától is (Bárczi és Zéman, 2015; Csorba, 2020). Napjaink egyik kihívása a leszakadó rétegek gazdasági és társadalmi integrálása – azon oktatási eszközök megtalálása, melyekkel a hátrányos helyzetű fiatalok esélyegyenlősége megvalósítható (Kovács és Nagy, 2022). A tudásátadásnak, de a személyiség- és attitűdformálásnak, bizonyos társadalmilag elvárt készségek fejlesztésének is az iskola falain belül kell megvalósulnia, így felértékelődik bizonyos pénzügyi személyiség dimenziók, például a „kontrollosság” dimenzió és annak pénzügyi magatartással kapcsolatos vizsgálata, mivel az összefüggést mutat a társadalmi, gazdasági pozícióval (Lim és mtsai, 2003; Mihály és mtsai, 2014).

A pénzügyi viselkedés és döntéshozatal, a pénzügyekhez való viszony összefügg a személyiséggel. E két terület kapcsolatát már közel ötven éve kutatják. A korai tanulmányok (Chen és Volpe, 1998; Danes és Hira, 1987) a személyiség oldaláról közelítették meg a pénzügyi viselkedést. Ez a megközelítés még ma is számos tanulmány alapját

1 <https://penziranytu.hu/penzugyi-szemelyisegteszt>

2 <https://penziranytu.hu/penzugyi-szemelyisegteszt>

képezi. Az egyén pénzügyi személyisége döntő szerepet játszik például a befektetési döntéshozatali folyamatban. A személyiségjegyek hatását vizsgálta a potenciális befektetők kockázatvállaló hozzáállására Kaur és Goel (2022). Tanulmányuk a személyiségjegyek és a kockázathoz való hozzáállás közötti szignifikáns kapcsolatot is feltárta, kimutatva, hogy a lelkiismeretes személyiség a befektetési döntéseiben is felelősen választ.

A másik kutatási irány (Klapper és mtsai, 2018; Lusardi és Mitchell, 2014) már elsősorban a pénzügyi tudás-viselkedés-attitűd hármasság jellemzőjét célozták, és képességként kezelték a pénzügyi döntéseket és tevékenységeket. Ebbe az irányba indultak kezdődő magyar kutatások is (Németh és mtsai, 2013). A viselkedés vizsgálata általában két jellemző területre fókuszál: a befektetési döntésekre és a megtakarításokra. A pénzügyi döntések materiális megnyilvánulásait – például bankszámlával rendelkezés, bankkártya-használat – világszinten méri fel a Demirgüç-Kunt és munkatársai (2015, 2018) által 2014-ben létrehozott és 2018-ban frissített adatbázis. Sajnos, az eredeti tervek ellenére 2021-ben már nem jelent meg újabb jelentésük a témáról. A két irányzat határterületét képezi a viselkedési pénzügyek tudománya. Ennek fókuszában azok az egyéneknél uralkodó érzelmek állnak, amelyek jelentős mértékben befolyásolják a pénzügyi döntéseket is. Az ilyen érzelmi alapú döntéseket hívják viselkedési torzításnak (Renu és Christie, 2018), amelyek gyakran irracionális befektetési döntésekhez vezetnek. Hasonló viselkedési torzítások a megtakarítási döntések esetében is megjelennek. Az egyének számos megtakarítási stratégiát alkalmaznak pénzügyeik megszervezésére, amelyeket külső és belső kontrollmechanizmusok befolyásolnak (Otto és mtsai, 2007). A megtakarítási magatartás erősen függ attól, hogy az emberek hogyan strukturálják mentálisan pénzügyeiket. A tudományos kísérletek és az empirikus vizsgálatok alapozták meg a kognitív pénzügyek tudományát, amely a gazdasági adatelemzés módszerével vizsgálja a pénzügyi döntések anomáliáit (Otto, 2010). Napjainkban egy harmadik kutatási irány is körvonalazódik. Ez nem a személyiség általános vonásaiból vezeti le a pénzügyi viselkedést és attitűdöt, hanem kifejezetten a pénzügyi személyiségre mint önálló jelenségre fókuszál. Ennek az irányzatnak a képviselői keresik azokat a jellemvonásokat, amelyekből a pénzügyi személyiség szerkezete felvázolható.

Goldberg és Lewis (1978) három személyiségjegyet (gyűjtögetők, önállóságra törekvők és hatalmi játékosok) azonosított, amelyeket Forman (1987) egy negyedikkel (játékosok) egészített ki. Yamauchi és Templer (1982) a pénzügyi attitűdök mérésére egy négydimenziós skálát (Money Attitude Scale) alkotott. Bauer és Mitev (2011) a skálát egy új dimenzióval: a kényszeres vásárlással kapcsolatos össze. Furnham (1984) a pénzügyi hitek és viselkedés mérésére állított össze skálát (Money Beliefs and Behavior Scale). Tang (1992) a pénzzel kapcsolatos attitűdökre vonatkozóan hat, Mellan (1997) pedig kilenc személyiségtypust határozott meg. Ezeket a mérőskálákat később több kutatásban felhasználták.

2013-ban egy hazai kutatás komplexen vizsgálta felsőoktatásban tanulók tudását, attitűdjeit és magatartását (Zsótér és mtsai, 2015), mely szerint a fiatalok alapvetően három csoportba sorolhatók: (1) Konzervatívok, (2) Lázadók és (3) Tapasztaltak. A Konzervatívokra a stabil morális értékrend, alacsony kockázatvállalási hajlandóság jellemző, céljaik között egyaránt találunk rövid és hosszú távúakat, miközben tájékozottságuk és ebből eredően pénzügyi ismeretszintjük alacsony, a hitelekkel szemben bizalmatlanok. A Lázadók csoportjára az „Élj a mának!” magatartás a jellemző, rövid távú céljaik vannak, kevésbé tudatosak, pénzügyi tudásuk alacsony szintű, emellett nyitottak az újdonságokra, és a másik két csoporthoz képest szívesen vállalnak kockázatot. A Tapasztaltak csoportjára a tudatosság és a pénzügyi körületek vizsgálata a jellemző – pénzügyi tájékozottságuk magasabb a másik két csoportnál. A hosszú távú célok dominálnak náluk, miközben a kockázatvállalási hajlandóságuk alacsony.

Ezen az úton indult el Magyarországon a Németh Erzsébet vezetésével működő kutatócsoportunk is, amely a gyerekek, a középiskolások és a felnőttek pénzügyi személyiségét vizsgálta, és 2022 nyarán tette közzé erről szóló jelentését.

## Anyag és módszer

### *A kérdőívek*

Vizsgálatunkhoz három saját készítésű kérdőívet használtunk.<sup>3</sup> Az egyes kérdéseket állítások formájában fogalmaztuk meg a szakirodalmi ismeretek és a saját kutatói tapasztalatok alapján. A kérdőívek elérhetőségét a Pénziránytű Alapítvány biztosította saját honlapján. A kutatásetikai elvárásoknak megfelelően a kitöltés önkéntes és anonim, nincs kérdés még a válaszadók demográfiai jellemzőiről (nem, lakóhely) sem. Mindössze életkori csoportba tartozás állapítható meg annak alapján, hogy a válaszadó melyik korosztály kérdőívét töltötte ki. A három kérdőív kérdéseit a megcélzott korosztály életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva fogalmaztuk meg, ügyelve arra, hogy a kedvezőtlen viselkedésformákra vonatkozó állítások se legyenek negatív jellegűek. A válaszadók ötfokú Likert-skálán jelölhették meg azt, hogy az egyes állítások milyen mértékben jellemzőek rájuk. Minden válasz esetén az 1 jelentette az „egyáltalán nem jellemző”, az 5 pedig a „teljes mértékben jellemző” lehetőséget. Mind a három kérdőívben az állítások közel felét úgy fogalmaztuk meg, hogy az arra adott maximális pontszám a legkedvezőtlenebb eredményt jelentette. Példaként az ilyen kérdésekre említjük az „Elfolyik a pénz a kezeim közül” állítást. Akire ez teljes mértékben jellemző (5 pontot jelölt meg), annak a pénzügyi viselkedése nem nevezhető tudatosnak. Az ilyen kérdéseket R (*reverse*) jelöléssel láttuk el. A kérdések alapján a gyerekeknél négy, a középiskolásoknál öt, a felnőtteknél pedig hat jellemvonást határoztunk meg már a vizsgálat előtt (ld. 4. táblázat). A kérdőív minden kérdését egy és csak egy jellemvonáshoz soroltuk. Az egy jellemvonást leíró kérdésekre adott pontszámokat összegeztük. Az R jelű kérdések pontszámát az összeadás előtt -1 értékkel szoroztuk. Az egyes jellemvonások pontszámait összeadva minden válaszadó pénzügyi személyiségét egy pontszámmal tudtuk jellemezni. A kitöltéshez motivációt is adtunk: a kérdések megválaszolását követően a válaszadók kaptak egy azonnali értékelést a pénzügyi személyiségükről az előre meghatározott személyiségvonások területén elért pontszámuk alapján. A kérdőív megválaszolását követő értékeléshez minden jellemvonásban kétfelé bontottunk: alacsony (átlag alatti) és magas (átlag feletti) pontszámú. Ezekről külön-külön leírást készítettünk, és minden válaszadó az általa elért pontszámának megfelelő értékelést olvashatta minden jellemvonás számára megfelelő osztályában. A három kérdőív legfőbb jellemzőit foglalja össze az 1. táblázat.

3 A teszt kidolgozója prof. dr. Németh Erzsébet. A kutatást a Pénziránytű Alapítvány támogatta

1. táblázat. A három kérdőív legfőbb jellemzői

Összehasonlítás szempontja	Általános iskolások (12–14 év között)	Középiskolások (15–18 év)	Felnőttek (18+)
Mióta elérhető?	2018	2021	2015
Kérdések száma	20	30	36
Jellemvonások száma	4	5	6
Kitöltők száma	15 933	4471	22 933
Módszer	online kérdőív, 5-fokú Likert-skála		
Kutatásetika	önkéntes, anonim, nincsenek demográfiai adatok		
A kitöltők motiválása	a kitöltés után azonnali személyiségprofil megjelenítése		

Forrás: saját szerkesztés

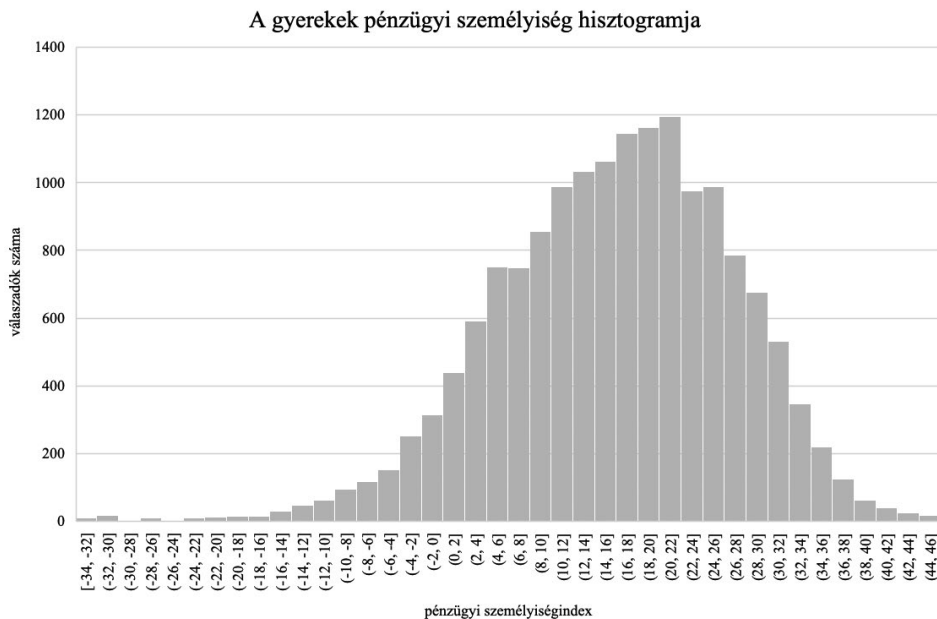
A nemzetközi szintésre lépés előtt vizsgáltuk az egyes változókat mérő kérdésekhez kapcsolódó belső összetételt (*Cronbach- $\alpha$* ), illetve vizsgáltuk az előre meghatározott jellemvonásokat megerősítő faktorelemzéssel.

#### A minta

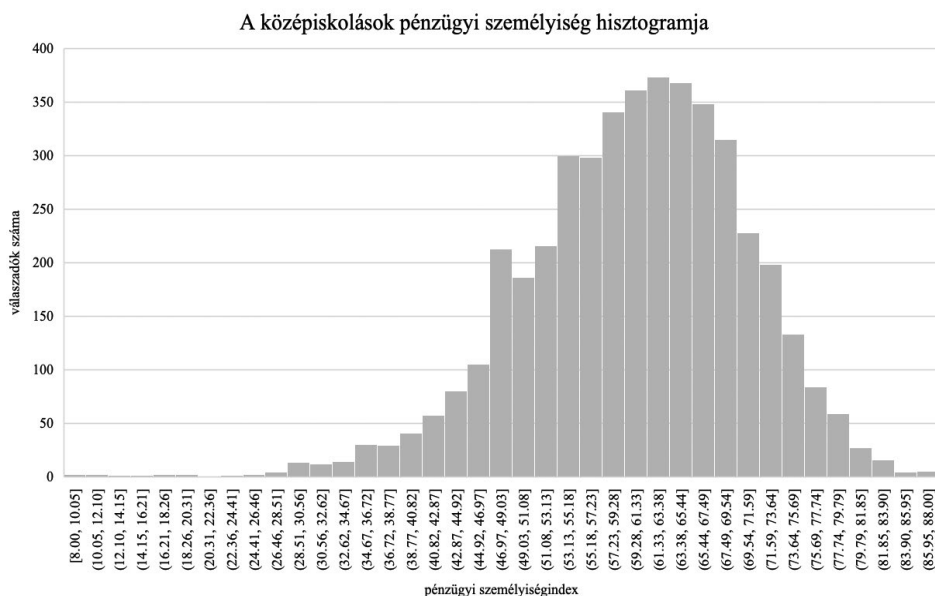
A felnőtt kérdőív 2015 óta érhető el folyamatosan. A feldolgozás kezdetéig a felnőtteknek szóló kérdőívet összesen 22 933 személy töltötte ki. A 2018 óta elérhető gyerek-kérdőívet 15933 érdeklődő töltötte ki. A „legfiatalabb kérdőív” a középiskolásoké. Itt a 2021-es megjelenés óta 4471 válaszadó haladt végig a kérdőív kérdésein. Tekintettel a korcsoportok magas elemszámára, a minta normalitását feltételezhetjük a központi határeloszlás-tétel (Polya, 1920) alapján. A mintagyűjtési eljárás módszertana és a kérdőív kérdéseinek megfogalmazása miatt mintánk reprezentativitása nem igazolható, de nem is cáfolható. Tény viszont, hogy a magas elemszám ennek ellenére lehetővé teszi általános következtetések megfogalmazását is. Tekintettel a demográfiai jellemzőket vizsgáló kérdések hiányára a minta leíró statisztikáját a pénzügyi személyiséget jellemző pontszámok alapján tudjuk ismertetni. A három hisztogram (1–3. ábra) az egyes korosztályok pénzügyi személyiségindex értékeinek megoszlását mutatja.

A hisztogramok legfontosabb üzenete az, hogy **a gyerekek többsége az elméleti átlag felett** teljesít, tehát az elméletileg elvárható átlagos jellemvonásoknál kedvezőbb képet kaptunk a gyermekminta egészéről. Az elméleti átlag a minimum és maximum értékek számtani közepe. Hasonló megállapítás tehető a középiskolások és a felnőttek korcsoportjának hisztogramja alapján is.

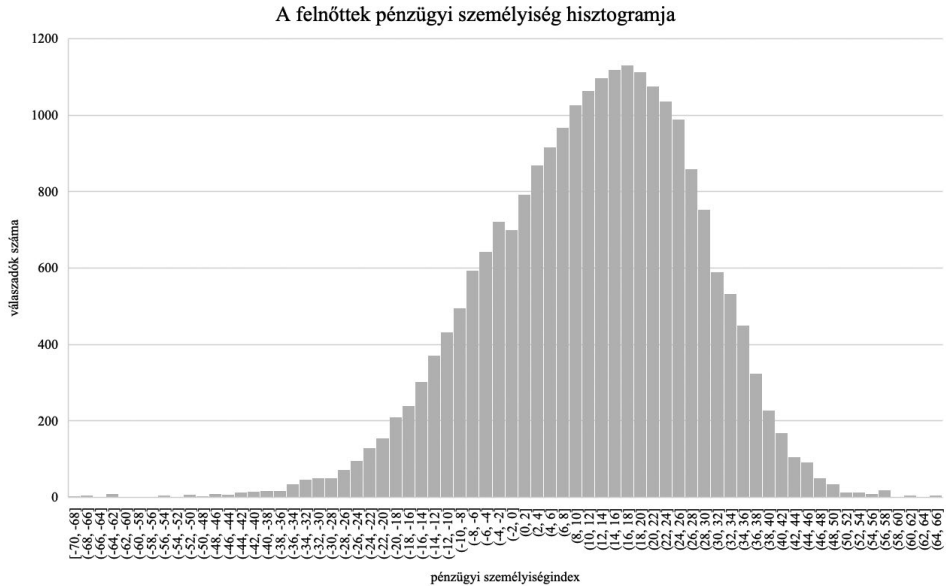




1. ábra. A gyermekek pénzügyiszemélyiség-histogramja (forrás: saját szerkesztés)



2. ábra. A középiskolások pénzügyiszemélyiség-histogramja (forrás: saját szerkesztés)



3. ábra. A felnőttek pénzügyismeret-hisztogramja (forrás: saját szerkesztés)

## Eredmények

### *A módszertani felülvizsgálat eredményei*

Tekintettel arra, hogy mindhárom kérdőív elméleti felépítése azonos, és csupán a kérdések száma tér el az egyes korosztályokban, a 2. táblázatban a változók belső összetételének értékeit hasonlítottuk össze a három korcsoport eredményeit feldolgozva.

2. táblázat. A teljes személyiség, valamint vetületeinek belső összetétele

<b>Jellemvonás („faktor”) – gyerek</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math></b>
Takarékos	0,713
Szorgalmas	0,771
Tudatos	0,729
Mértékletes	0,769
<b><i>Pénzügyi személyiség gyerek (teljes)</i></b>	<b><i>0,781</i></b>
<b>Jellemvonás („faktor”) – középiskolás</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math></b>
Takarékos	0,599
Önálló, újító	0,664
Szorgalmas	0,621
Mértéktartó	0,686
Tudatos	0,698
<b><i>Pénzügyi személyiség középiskolás (teljes)</i></b>	<b><i>0,679</i></b>

Jellemvonás („faktor”) – felnőtt	Cronbach- $\alpha$
Árérzékeny	0,762
Beosztó	0,743
Mértéktartó	0,727
Takarékos	0,730
Dolgos	0,742
Tudatos	0,711
<b>Pénzügyi személyiség felnőtt (teljes)</b>	<b>0,766</b>

Forrás: saját szerkesztés

A **Cronbach- $\alpha$**  elfogadható alsó határa általában a 0,7 érték. A gyerekeknél és a felnőttéknél minden jellemvonásnál maradéktalanul teljesült, sőt a teljes személyiségstruktúra **Cronbach- $\alpha$**  értéke is a hagyományosan elfogadott 0,7 érték felett van. A középiskolások esetében viszont minden érték 0,7 alatti. Ez mégsem probléma, két okból sem. Az egyik ok, hogy kutatásunk viselkedéselemzés, ilyenkor a **Cronbach- $\alpha$**  értéke már 0,5-től megfelelő (T. Kárász és mtsai, 2022). A másik ok a középiskolások alacsonyabb elemszáma. Mivel a **Cronbach- $\alpha$**  értéke az elemszám növelésével nő (Ponterotto és Ruckdeschel, 2007), egy későbbi kutatásnál már ebben a korosztályban is számíthatunk 0,7 feletti értékre. Ezért úgy döntöttünk, hogy a nemzetközi kérdőívben is megtartjuk a magyar kérdőív kérdéseit.

A következő kérdés a „faktorok” vizsgálata. Az **előre meghatározott jellemvonások** tulajdonképpen egy elméletben előre elvégzett faktorelemzés eredményének felelnek meg. Ezért meg kell vizsgálnunk, hogy a minta maga mennyire bizonyul utólag alkalmasnak a faktorok elméleti úton történő kialakítására. E célból el kellene végeznünk a teljes mintán egy **feltáró faktorelemzést**, és meg kellene vizsgálni a minta alkalmasságát a faktorképzésre a Kaiser-Meyer-Olkin-teszt (a továbbiakban: KMO) elvégzésével. Erre azonban nem volt szükség, mert ezt saját főkomponens-elemzésünk során a kutatási jelentésben már elvégeztük. Ezért mindössze annyi dolgunk volt, hogy átvegyük a jelentésből a KMO értékét (0,872), amely a statisztikai elvárásoknak megfelel. Ezután a jellemvonásokat faktorokként és az ezeket mérő kérdéseket változókként kezelve elvégeztünk egy **megerősítő faktorelemzést**. Ennek illeszkedési statisztikáit mutatja a 3. táblázat. Ennek alapján a modell illeszkedése megfelelőnek bizonyult.

3. táblázat. A megerősítő faktorelemzés illeszkedési mutatói

$\chi^2$ -próba					
$\chi^2$	df	p			
18 304	164	<0,001			
Az illeszkedési statisztikák					
					RMSEA 90% CI
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Alsó	Felső
0,705	0,658	0,0795	0,0833	0,0823	0,0843

CFI = comparative fit index; TLI = Tucker Lewis Index; SRMR = standardized root mean square residual (szabványosított maradék négyzetátlag); RMSEA = root mean square error of approximation (a becslés átlagos négyzetes gyökeltérése); df = degree of freedom (szabadságfok); CI = confidence interval (megbízhatósági tartomány);  $\chi^2$  = chi square (khi-négyzet)

Forrás: saját szerkesztés

A jelen kutatásban elvégzett megerősítő faktorelemzés tehát statisztikailag is megerősítette a megalkotott kérdőív és előre meghatározott jellemvonásainak használhatóságát, ezért a nemzetközi szintre lépésnek módszertani akadályai nincsenek.

#### *Az előre meghatározott jellemvonások eredményei*

A pénzügyi személyiségfajták jellemzése mindhárom korcsoport esetében az előzetesen meghatározott jellemvonások, valamint a tapasztalati úton nyert jellemzők mentén történt. Az előre meghatározott pénzügyi jellemvonások mintaátlagait a három korcsoportban a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. Előre meghatározott jellemvonások

<b>FELNŐTTEK</b>	
<b>Előre meghatározott pénzügyi jellemvonások</b>	<b>Mintaátlag</b>
<i>Árérzékeny</i>	8,44
<i>Beosztó</i>	4,99
<i>Mértéktartó, fegyelmezt</i>	-16,87
<i>Takarékos</i>	-3,31
<i>Dolgos</i>	8,27
<i>Tudatos</i>	10,36
<b>KÖZÉPISKOLÁSOK</b>	
<b>Előre meghatározott pénzügyi jellemvonások</b>	<b>Mintaátlag</b>
<i>Tudatos</i>	-0,10
<i>Mértéktartó</i>	-12,07
<i>Szorgalmas</i>	17,66
<i>Újító, önálló</i>	21,12
<i>Takarékos, beosztó</i>	23,05
<b>GYEREKEK (12–14 ÉV)</b>	
<b>Előre meghatározott pénzügyi jellemvonások</b>	<b>Mintaátlag</b>
<i>Takarékos</i>	7,24
<i>Szorgalmas</i>	16,49
<i>Tudatos</i>	13,32
<i>Mértékletes</i>	-15,38

Forrás: saját szerkesztés

#### *Felnőttek*

Felnőtteknél a kérdőív 36 állítása összesen hat, elméleti szinten előre meghatározott jellemvonást értékelt.

Az *Árérzékeny* jellemvonásba tartozó felnőttek pontosan tudják, minek mennyi az ára, össze is hasonlítják az árakat, hajlamosak sokáig válogatni egy-egy termék megvásárlása előtt, ugyanakkor nehezen állnak ellen, ha valamit kedvező áron kínálnak. Az *Árérzékenyek* beszerzéseik során mindig az éppen legolcsóbb terméket vagy szolgáltatást választják. Ez azonban hosszú távon drágább lehet, mint egy hosszabban használható, tartós termék némileg magasabb áron. A *Beosztók* azok, akik gondosan gazdálkodnak a pénzüikkel,

nincsenek adósságaik, és a számlákat is időben befizetik, Alaposan végiggondolják egy-egy vásárlás előtt, hogy mire is van szükségük. Ez az egyik terület, ahol a felnőttek magatartása a legjobb mintázatot mutatja. Ezzel szemben a *Mértéktartó, fegyelmezett* jellemvonás kapta a legalacsonyabb átlagpontoszámot. A mértéktartók azok, akik nem költenek feleslegesen, annyit költenek, amennyit terveztek, mértékkel szórakoznak, vásárolnak, és az önjutalmazás sem jellemző rájuk. Ebben a jellemvonásban teljesítettek a legkevésbé jól a felnőttek. A *Takarékosak* nem dobják ki a még használható holmikat, és ha kevés a pénzüik, spórolnak. A visszajárót nem veszik félvállról, és nem vesznek meg azonnal mindent, ami megtetszik nekik. A *Dolgosak* érték el a második legmagasabb mintaátlagot. Ők rendet tartanak a háztartásukban, főznek, uzsonnát készítenek, és szeretteiket is maguk készítette ajándékkal lepik meg. Ha több pénzre van szükségük, pluszmunkát vállalnak, és nem a szerencsére alapoznak. A felnőtteknél a *Tudatos* jellemvonás kapta a legmagasabb átlagpontoszámot. Pontosan tudják, mennyi pénzüik van, mindig van elég megtakarításuk, számontartják a kiadásaikat, készítenek bevásárló listát, és nem lepődnek meg a fizetendő összegen, hiszen előre tervezték azt. Ez a jellemvonás az, amelyikben a legjobb eredményt produkálták a felnőtt kitöltők.

*Az Árérzékeny jellemvonásba tartozó felnőttek pontosan tudják, minek mennyi az ára, össze is hasonlítják az árakat, hajlamosak sokáig válogatni egy-egy termék megvásárlása előtt, ugyanakkor nehezen állnak ellen, ha valamit kedvező áron kínálnak. Az Árérzékenyek beszerzéseik során mindig az éppen legolcsóbb terméket vagy szolgáltatást választják. Ez azonban hosszú távon drágább lehet, mint egy hosszabban használható, tartós termék némileg magasabb áron. A Beosztók azok, akik gondosan gazdálkodnak a pénzüikkel, nincsenek adósságaik, és a számlákat is időben befizetik, Alaposan végiggondolják egy-egy vásárlás előtt, hogy mire is van szükségük.*

### *Középiszkolások*

A tesztet kitöltő középiszkolások válasza azt mutatják, hogy a gyerekek pénzügyi személyiségfejlődésében jelentős változás történik tizenéves korban, a pénzügyi személyiségfejlődés szempontjából jelentős ugrást tapasztaltunk a 14–18 évesek esetében.

A középiszkolások egyes kérdéseknél még a felnőtteknél is tudatosabbnak bizonyultak. Így például a középiszkolások a leginkább azzal értenek egyet, hogy ők döntenek el, mire költenek a pénzüket. Ők azok, akik a pénzügyi célok megvalósításában a munkát és takarékoskodást még a felnőtteknél is fontosabbnak tartják. A felnőttekhez képest a hónap végi nehézségekkel így még kevésbé kell szembesülniük, a saját költségvetésük mértékéhez viszonyítva.

A kérdőív 30 állítása összesen 5 előre meghatározott jellemvonást rajzolt ki. A legmagasabb átlagot a *Takarékos, beosztó* (23 pont), majd közel azonos, legalább 21 pontot a *Szorgalmas* jellemvonás kapta, illetve megjelent egy új kategória, az *Újítók és önállók* (ők szívesen használják a pénzügeik önálló intézésre a modern technikát), ahol a szintén kedvező 21 pontot érték el. Annak ellenére, hogy a középiszkolások takarékosak és beosztók, a mértéktartás és (sajnos) a tudatosság kevésbé jellemzi őket.

### Felső tagozatos tanulók

A felső tagozatos tanulók számos tekintetben elmaradnak a felnőttektől és a középiskolásoktól a pénz tudatos használatát illetően, így gyakrabban kell kölcsönkérniük, vagy nem tudják megmondani, mire is ment el a pénzük. A fiatalabb korosztályok (10–14 évesek), ahogy az várható volt, a felnőtteknél inkább ki vannak téve a fogyasztásra ösztönző csábításoknak, sokat költenek szórakozásra, menő cuccokra, vagy éppen arra, ami megtetszik nekik,

A gyerekek négy előre meghatározott jellemvonását – *Takarékos, Szorgalmas, Tudatos, Mértékletes* – 20 állítással járja körül a teszt. Az általános iskolások által 2022 tavaszáig kitöltött 16 ezer teszt eredménye rámutatott, hogy a gyerekek nagyon határozottan foglalkoznak állást pénzügyi magatartásukat illetően. A négy előre meghatározott jellemvonás közül a legmagasabb értéket a *szorgalomban*, a *tudatosságban* és a *takarékosságban* érték el. A vártnál kevésbé folyik ki a kezükből a pénz, és tudatosan gyűjtögetnek. A *takarékos* jellemvonás súlyozott eredménye még a felnőttekét is megelőzte. A *szorgalmas* jellemvonásban már alacsonyabb értéket találtunk, a *mértékletességgel* pedig a három korosztály közül a gyerekeknek gyűlt meg a leginkább a baja. A legnagyobb mértékben, azaz a válaszadók több mint fele két állítással értett egyet: egyrészt szeretnek a barátaikkal szórakozni, másrészt önállóan döntenek saját pénzük beosztásáról és elköltéséről.

#### A klaszterek megoszlása a három korcsoportban

A kutatás során az immár statisztikailag is megalapozott, előre meghatározott jellemvonásokhoz tartozó állításokból főkomponens- és klaszterelemzés alapján kirajzolódtak a válaszolók tapasztalati úton nyert személyiségfajtái az egyes korcsoportokban. Ezeknek az ún. **klasztereknek** az eloszlását az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. A három korcsoport megoszlása az egyes klaszterekben

Felnőttek klaszterei	Válaszadók aránya
1. Szorgalmas kreatívok	15%
2. Reagálók	15%
3. Rend értéket teremt	15%
4. Költekezők	10%
5. Közömbösek	10%
6. Pénznyelők	13%
7. Egyszer hopp, másszor kopp	13%
8. Kispénzű sérülékenyek	9%
Középiskolások klaszterei	Válaszadók aránya
1. Tudatosak	13%
2. Önálló tudatosak	19%
3. Sérülékenyek	6%
4. Újítók	16%
5. Pénznyelők	13%
6. Konzervatívok	20%
7. Közömbösek	13%

Gyerekek klaszterei	Válaszadók aránya
1. Carpe diem	25%
2. Bizonytalan tudatosak	24%
3. Pénznyelők	14%
4. Tudatosak	37%

Forrás: saját szerkesztés

### *Felnőttek*

A következő nyolc klaszter különíthető el a hazai felnőtt válaszolók között:

A *Kispénzű sérülékenyeknek* gondjuk van a számlák időben történő befizetésével, és úgy érzik, nyomasztóan sok az adósságuk. Hónap végén gyakran kérnek kölcsön, és így a váratlan kiadásokra sem mindig jut elég pénzüik. Nem tudják a jövedelmüket beosztani, és azzal sincsenek tisztában, mire megy el bevételük. Jellemzően egyetértenek „A sárga csekket sírba visznek” állítással.

A *Pénznyelők*nél a „Carpe diem” szemlélet dominál, azaz a szórakozás és a barátok, valamint az önjárandékozás és a „menő cuccok” fontosak számukra, és ami megtetszik nekik, azt meg is veszik. A kockázatvállalás is megjelenik ebben a dimenzióban, hiszen erősen egyetértenek a „Szeretem kipróbálni a szerencsém” állítással is.

A *Gyűjtögetők* azok, akik sokszor impulzív módon vásárolnak, és egy-egy rendrakás során szembesülnek azzal, milyen sok felesleges dolgot halmoztak fel a háztartásukban. Rossz szokásaik viszik a pénzt, a mértéktartásban pedig nem jeleskednek.

A *Szorgalmas kreatívok* azok a válaszadók, akik maguk készítette ajándékkal lepik meg szeretteiket, csomagolnak uzsonnát, és főzni is szeretnek, ezáltal pedig spórolni is tudnak. A pénzügyi személyiség szempontjából pozitív megítélés alá esnek.

A *Reagálók* akkor cselekszenek, amikor már gond van, tehát nem az előrelátás, a proaktivitás jellemzi pénzügyi magatartásukat, hanem csak az utólagos tűzoltás. Természetesen azt pozitívan értékeljük, hogy ilyenkor viszont dolgoosan és takarékosan állnak a problémához.

A *Rend értéket teremt* dimenzió a pénzügyi személyiség szempontjából az egyik legpozitívabb, a pénzügyi kultúra magas szintjét leginkább ez írja le. Tisztában van a saját pénzügyi helyzetével, egyben az árakkal is, megtervezi vásárlásait, valamint rendet tart háztartásában.

A *Költekezők* dimenzióba azok tartoznak, akik sokat költenek egészséges ételekre, nem igazán válogatnak, ha meg akarnak venni valamit, az impulzusvásárlás jellemző rájuk, és a visszajáróval sem foglalkoznak. Ha valami még használható, de már nincs rá szükségük, kidobják. Összességében rövid távon gondolkodnak, így pénzügyi tudatosság szempontjából nem előnyös a magatartásuk.

*Család- és otthoncentrikusak*: a „mindent meg akarok adni a gyermekeimnek” és a „szeretem, ha a lakásban jó meleg van” állításokkal való egyetértés jól jellemzi ezt a személyiségdimenziót. Pénzügyi személyiség szempontjából azért kérdéses magatartásuk, mert az állítások mögötti otthoncentrikus tartalom nem megfontolt gazdálkodásra utal.

### *Középkölés*

A középkölésnél hét klasztert találtunk, de ezek eltérnek a felnőttek klasztereitől.

A legtöbb középkölés, a válaszolók mintegy 40%-a *Konzervatív* (ők a felnőttekhez hasonlóan takarékosak és beosztóak), illetve az *Önálló, tudatosak* csoportjába tartozik, az *Újítók* csoportja is meglehetősen népes (16%), a *Tudatosak* klaszterbe pedig

a középiskolások 13%-a tartozik. Így elmondhatjuk, hogy a 14–18 éves fiatalok mintegy 70%-a pénzügyi személyiségük és viselkedésük szempontjából előnyös tulajdonságokkal rendelkezik. A *Passzívak* (13%) nem igazán érdeklődnek a pénzügyek iránt, míg a *Pénznyelők* (13%) nem tudják kontrollálni a pénzköltésüket, a *Sérülékenyek* a felnőtteknél kisebb, 6%-os csoportja pedig gyakran néz szembe pénzügyi nehézségekkel, illetve a pénzügyi tudásuk és tudatosságuk is alacsony szintű.

### Gyerekek

A beérkezett válaszokat elemezve klaszterelemzés segítségével a gyerekek négy személyiségcsoportját sikerült azonosítani: *Tudatosak*, *Carpe Diem*, *Bizonytalanok* és *Pénznyelők*.

A *Tudatosak* a legnépesebb csoportot 37%-kal. A tudatos beosztó attitűddel rendelkező fiatalok terveznek, tudják, mennyi pénzük van, átgondoltan vásárolnak, és rendet tartanak maguk körül, ezzel együtt a pénztárcájukban is. Ezenkívül szorgalmasak, szeretnek úgy pénzhez jutni, hogy megdolgoznak érte, az összegyűlt pénzt pedig megbecsülik. A tapasztalati úton nyert tudatos dimenzió határozza meg legjobban a magas szintű pénzügyi kulturáltságot. Emellett jellemző rájuk a magabiztosság, a határozottság és az önállóság is. A gyerekeknek van lehetőségük és igényük is arra, hogy saját pénzük sorsáról maguk döntsenek, egyben jól informáltak, tisztában vannak az árakkal is.

A *Carpe Diem* dimenzióban a rövid távú, élményekre fókuszáló gondolkodás érhető tetten. Elgondolkodtató, hogy esetükben a szórakozás mellett megjelenik a szerencsefaktor is. A *Carpe Diem* gondolkodásmód jellemző a korosztályra, így mivel az azonos nevű klaszterbe a gyerekek 25%-a tartozik, ezért a pénzügyi nevelés egyik sarokpontja kell legyen a tervezés, a hosszú távú gondolkodás kialakítása.

A *Bizonytalanok* táboraiba tartozik közel minden negyedik tanuló. Ők, bár tudatosan próbálják intézni pénzügyeiket, gyakran szorulnak szüleik, tanáraik támogatására, a magabiztos dimenzió esetükben nagyon alacsony értéket vesz fel.

A *Pénznyelők* a tudatos beosztók ellenpólusa a gyerekeknél is. Ők azok, akiknél a pénz ahogy jön, el is megy, és olyan szokásokkal rendelkeznek, melyeket csak tudatos, hosszantartó nevelő munka árán sikerülhet átalakítani. A *Pénznyelők* 14%-kal a legkisebb klasztert alkotják (ld. 8. táblázat), ők is a veszélyeztetett klaszterek közé tartoznak.

### A kutatás legfontosabb magyarországi következtetései

A kutatás egyik legérdekesebb eredménye, hogy a három korcsoport pénzügyi szokásai, viselkedésmintái jelentősen különböznek egymástól, de nem úgy, mint várnánk, miszerint minél fiatalabb valaki, annál kevésbé érett és tudatos a pénzügyi viselkedése.

Az eredmények mindhárom korosztályban azt mutatják, hogy a válaszolók a pénzügyi kultúra szempontjából előnyös tulajdonságokat tartják magukra nézve jellemzőnek, míg a negatív tartalmúak a lista végére kerültek, így a sor végére kerültek például a hónap végi nehézségekkel és az adóssággal kapcsolatos állítások.

Összefoglalóan elmondható, hogy a felnőttek, a középiskolások, de különösen a gyerekek számára a legnagyobb kihívást a fogyasztói csábításoknak való ellenállás, a mérték-tartás, a fegyelmelzetség jelenti hazánkban. A középiskolások egyes kérdések esetében még a felnőtteknél is tudatosabbak. A pénz beosztását és a takarékoskodást a felnőttek is fontosnak tartják, miközben a pénz gyarapítása mint stratégia nem az erősségük.

A kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében kérdőív készítésekor az előzőekben említett előre meghatározott személyiség típusokat alkottuk. Az összegyűlt válaszok főkomponens-elemzésével (*principal component analysis*, PCA) azonban mindhárom



korosztályban egy új jellemvonásokat sikerült azonosítani.

A *felnöttek* pénzügyi személyiségét összesen nyolc jellemvonással tudjuk leírni; ezek közül a legjelentősebb a reaktivitás, valamint a rend- és családcentrikus attitűd. Ez utóbbi egyértelműen pozitív jellemvonás. A reaktivitás azonban azt jelenti, hogy az ilyen személyiség csak akkor cselekszik, amikor már elengedhetetlenül szükséges. Tehát vagy nem gondolkoznak hosszabb távra előre, vagy nincs motivációjuk arra, hogy megelőzzék a probléma kialakulását. Szerencsére a *reaktivitáshoz szorgalom és takarékoság* társul, tompítva a reaktivitás okozta lehetséges károkat. A reaktívhoz hasonló halogató viselkedésminta jellemzi még a *passzív szorgalmas és a közömbös*, valamint a *mának élő* jellemvonást is. Ebbe a három csoportba a teljes felnőtt minta 53%-a tartozik. A pénzügyi jelentésben 8 klaszter van, amelyek közül a 4., 6. és 7. klaszterek tagjai a felelőtlenek (*irresponsible*), ide tartozik 7412 fő. A védőfaktort jelentő viselkedés (a 3. klaszter, *Rend értéket teremt*) létszáma 3400 fő. Az 1., 2., 5. és 8. klaszterben a passzivitás, a közömbösség, a reagáló hajlam és a kispénzűség található (összesen 12 121 fő, a teljes minta 53%-a). Az ebbe a klaszterbe tartozók attitűdjük és/vagy kevés pénzük miatt nem aktívak, csak akkor cselekszenek, ha muszáj, bár ehhez megvannak a megfelelő kompetenciáik, ami csökkenti a reagálók kitettségét.

Ez az arány magas, ezért a magyarországi felnőtt pénzügyi oktatás egyik legfontosabb feladatának a proaktív gondolkodásmód és a megelőző cselekvésre motiváltság fejlesztését jelölhetjük meg. A felnöttek másik jellemző problémája a túlzott és meggondolatlan költekezés. A tudatos takarékoság hiánya pénzügyi sérülékenységgel járhat. Ebbe a kategóriába az összes felnőtt 32%-a tartozik, akikre szintén fokozott figyelmet kell fordítani, A két csoport tehát együtt a felnőtt minta 87%-át jelenti, Azaz szinte minden felnőtt (10-ből 9) pénzügyi személyisége fejlesztésre szorul (6. táblázat).

*A kutatás egyik legérdekesebb eredménye, hogy a három korcsoport pénzügyi szokásai, viselkedésmintái jelentősen különböznek egymástól, de nem úgy, mint várnánk, miszerint minél fiatalabb valaki, annál kevésbé érett és tudatos a pénzügyi viselkedése.*

*Az eredmények mindhárom korosztályban azt mutatják, hogy a válaszolók a pénzügyi kultúra szempontjából előnyös tulajdonságokat tartják magukra nézve jellemzőnek, míg a negatív tartalmúak a lista végére kerültek, így a sor végére kerültek például a hónap végi nehézségekkel és az adóssággal kapcsolatos állítások.*

*Összefoglalóan elmondható, hogy a felnöttek, a középiskolások, de különösen a gyerekek számára a legnagyobb kihívást a fogyasztói csábításoknak való ellenállás, a mérték-tartás, a fegyelmezettség jelenti hazánkban. A középiskolások egyes kérdések esetében még a felnötteknél is tudatosabbak.*

6. táblázat. A felnőtt pénzügyi edukáció kulcsterületei

Viszonyulás a pénzügyi döntésekhez	A felnőtt válaszadók aránya
Megvárja, míg megtörténnek az események	53%
Pénznyelők	32%
Megfelelő attitűd	15%

Forrás: saját szerkesztés

A középiskolások mintája a felnőttekhez képest jelentősen kisebb elemszámú ( $n = 4471$ ). Ennek oka, hogy ezt a kérdőívet indítottuk legkésőbb, 2021-ben. Azonban így is kaptunk értékelhető eredményeket. A válaszok alapján megalkotott személyiséget a középiskolás korosztályban hét dimenzió építi fel. A felnőttekhez hasonlóan itt is külön klaszterbe rendeződik a mának élő attitűd. A korcsoportra jellemző módon kiemelt szerepe van az önállóságnak és az újító törekvéseknek, amelyek önálló személyiségvonásként jelennek meg. Ez a két tulajdonság a középiskolás válaszadók csaknem háromnegyedénél (58% önálló, 16% újító, összesen 74%) kiemelt szerepet játszik. Érdekes módon jelentős arányban (20%) vannak ebben a korosztályban olyan válaszadók is, akikben egyáltalán nincs újító törekvés, sőt kifejezetten konzervatív szemléletűek. Tovább vizsgálva a válaszokat elmondhatjuk, hogy az önálló csoportja meglehetősen heterogén (7. táblázat).

7. táblázat. Az önállóságot fontosnak értékelő középiskolások csoportjai

Önálló és...	Arány az önálló diákok között
Tudatos	33%
Sebezhető	10%
Mának élő	22%
Konzervatív	35%

Forrás: saját szerkesztés

Jól látható ugyanis, hogy az önállóságot fontosnak gondolók között közel 30% azoknak a középiskolásoknak az aránya, akiknél az önállóság igényéhez felelőtlenség, pénzügyi sebezhetőség társul. Az önállóság tudatosság nélkül veszélyesebb, mint az önállóság hiánya.

A gyerekek válaszaiból tapasztalati úton megfigyelhető személyiség szerkezet egyszerűbb, mint a felnőtteké vagy a középiskolásoké. Mindössze négy dimenzióból épül fel. Figyelemre méltó viszont az az eredmény, hogy a négy személyiségvonásból kettő is előnytelen hatású. Ugyanaz a felelőtlen, tudatosságot nélkülöző költsékezés és mának élő magatartás jelenik meg náluk, amit már a középiskolások és a felnőttek között is megfigyelhettünk. Ez a két viselkedésforma a gyerekek 38%-ánál fordul elő jelentősebb mértékben, a többi 62% pedig inkább a tudatos vonással jellemezhető. A tudatos gyerekek azonban két csoportra bonthatók, 40%-uknál a tudatosság bizonytalansággal jár együtt, ezért az ilyen gyerekek vagy nem mernek döntést hozni és annak megfelelően cselekedni, vagy magabiztos viselkedést mutatnak, nem törődve esetleges hibás döntések kockázatával (8. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek 37%-a mutatkozik pénzügyi személyiség szempontjából megfelelő beállítottságúnak.

8. táblázat. A gyerekek személyiségdimenziói

Dimenzió	Arány a gyerekek között
Tudatos	37%
Bizonytalan tudatos	24%
Mának élő	25%
Pénznyelő	14%

Forrás: saját szerkesztés

## Összegzés

A pénzügyi személyiség három korosztályon átívelő vizsgálatával nyert tapasztalati kép alapján elmondhatjuk, hogy a magyar lakosság körében bizonyos személyiségvonások minden korcsoportban megfigyelhetők. Ezek egy része pénzügyileg nem kedvező. A mának élő, költelezők, a fogyasztási csábításoknak nehezen ellenállóak a gyerekek, a középiskolások és a felnőttek között is előfordulnak. A legfiatalabbak között arányuk 38%, a középiskolások 19%-a tartozik ide, míg a felnőttek között az arányuk 32%. A gyerekek között a magas arány még magyarázható lehet az életkori sajátosságokból kiindulva. A közoktatásban töltött évek jelentős mértékű előrelépést mutatnak: a felelőtlenség aránya a felére csökken. A felnőttkori ismételt emelkedés arra utal, hogy az alap- és középfokú oktatásban szerzett pénzügyi ismeretek és készségek nem megfelelőek, vagy nem rögzülnek elegendő mértékben. Ez a pénzügyi tudás és viselkedés megfelelő tanításának fontosságát jelzi. Utal azonban arra is, hogy a szerzett tudás mellett a szociális környezet hatása (pl. családi minták) is erős.

Tanulmányunk egy Magyarországon már csaknem tíz éve zajló, több korosztályra kiterjedő kutatás módszertanát és eredményeit mutatta be. E kutatás célja egy pénzügyi személyiségkép megalkotása és közös kiindulási alap megteremtése a jövőben célként kitűzött nemzetközi összehasonlító vizsgálatokhoz. Jelenleg a kérdőívek angol nyelvre fordítása zajlik, de a közeli jövőben svéd, olasz, cseh, ukrán és macedón nyelvű változat készítését is tervezzük érdeklődő külföldi partnereink közreműködésével.

## Irodalom

- Bárcki, J. & Zéman, Z. (2015) A pénzügyi kultúra és annak anomáliái. *Polgári Szemle*, 11 (1–3), 102–110.
- Chen, H. & Volpe, R. P. (1998). An Analysis of Personal Financial Literacy among College Students. *Financial Services Review*, 7(2), 107–128. DOI: [10.1016/s1057-0810\(99\)80006-7](https://doi.org/10.1016/s1057-0810(99)80006-7)
- Csorba, L. (2020). Pénzügyi kultúra és pénzügyi műveltség, a pénzügyi magatartás meghatározó tényezői. *Pénzügyi Szemle*, 65(1). DOI: [10.35551/psz\\_2020\\_1\\_6](https://doi.org/10.35551/psz_2020_1_6)
- Danes, S. M. & Hira, T. K. (1987). Money Management Knowledge of College Students. *Journal of Student Financial Aid*, 17(1), 4–16. DOI: [10.55504/0884-9153.1435](https://doi.org/10.55504/0884-9153.1435)
- Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D., Ansar, S. & Hess, J. (2018). *Global Findex Database 2017: Measuring Financial Inclusion around the World*. World Bank Group. DOI: [10.1596/978-1-4648-1259-0](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1259-0)
- Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D. & Oudheusden, P. V. (2015). *Global Findex Database 2014: Measuring Financial Inclusion around the World*. World Bank Group. Elérhető: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/681361466184854434-0050022016/original/2014GlobalFindexReportDKSV.pdf> DOI: [10.1596/1813-9450-7255](https://doi.org/10.1596/1813-9450-7255)
- Forman, N. (1987). *Mind over money*. Doubleday.
- Furnham, A. F. (1984): Many Sides of the Coin: The Psychology of Money Usage. *Personality and Individual Differences*, 5 (5), 501–509. DOI: [10.1016/0191-8869\(84\)90025-4](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90025-4)

- Fülöp, M. & Pressing, Z. (2012). Pedagógusok nézetei az iskola szerepéről a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben. *Iskolakultúra*, 22(3), 44–63. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21247>
- Goldberg, H. & Lewis, R. T. (1978). Money madness: The psychology of saving, spending, loving, and hating money: New York: William Morrow. The reviewer, Thomas L. Ruble, teaches administrative and behavioral studies at the Indiana University School of Business. *Business Horizons*, 21(5), 94–96. DOI: 10.1016/0007-6813(78)90022-8
- Kaur, A. & Goel, P. (2022). Impact of Big-five Personality Traits on Investor's Risk Attitude. *Indian Journal of Economics and Development*, 477–482. DOI: 10.35716/ijed/20184
- Klapper, L., Lusardi, A. & Van Oudheusden, P. (2018). *Financial Literacy around the World*. World Bank Group. [https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/3313-Finlit\\_Report\\_FINAL-5,11,16.pdf?x66755](https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/3313-Finlit_Report_FINAL-5,11,16.pdf?x66755)
- Kovács, L. & Nagy, E. (2022). A hazai pénzügyi kultúra fejlesztésének aktuális feladatai. *Gazdaság és Pénzügy*, 9(1), 2–19. <http://real.mtak.hu/138024/1/002-019KovacsNagy.pdf> DOI: 10.33926/gp.2022.1.1
- Lim, V. K. G., Teo, T. S. H. & Loo, G. L. (2003): Sex, Financial Hardship and Locus of Control: an empirical study of attitudes towards money among Singaporean Chinese. *Journal of Economic Psychology*, 34(3), 411–429. DOI: 10.1016/S0191-8869(02)00063-6
- Lister, R. (2021). *Poverty*. John Wiley & Sons.
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. DOI: 10.3386/w18952
- Malatyinszki, Sz. (2007a). Az emberi tőkebefektetések nagysága és eredménye Békés megyében. *Körös Tanulmányok, Tessedik Sámuel Főiskola*, 104–118.
- Malatyinszki, Sz. (2007b). Dimensiune si rezultate ale investitiilor capitalului uman. *Analele Universitatii Din Craiova, Studia Universitatis Vasile Goldis Arad – Seria Stiinta Economice* 35, 643–651, <https://publicatii.uvvg.ro/index.php/studiaeconomia> Utolsó letöltés: 2024. 02. 17.
- Malatyinszki, Sz. (2009). Masurarea resurselor umane ale localitatilor. *Studia Universitatis Vasile Goldis Arad – Seria Stiinta Economice*, 1–12. <https://publicatii.uvvg.ro/index.php/studiaeconomia> Utolsó letöltés: 2024. 02. 17.
- Malatyinszki, Sz. (2020). *A digitális oktatás megélése*. ResearchGate, 1–8. EFOP-3.4.4-16-2017-00001, [https://www.researchgate.net/publication/342378435\\_A\\_digitális\\_oktatás\\_megelese](https://www.researchgate.net/publication/342378435_A_digitalis_oktatás_megelese)
- Utolsó letöltés: 2024. 02. 17. DOI: 10.13140/RG.2.2.36400.38408
- Mellan, O. (1997): *Barátságban a pénzzel*. Helikon Kiadó.
- Mihály, N., Mészáros, A., Kovács, I. É., Madarász, I. & Horváth, Cs. (2014): Pénzügyi attitűd és a „külső-belső kontroll” összefüggérendszer. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 45(10), 68–77. DOI: 10.14267/veztud.2014.10.07
- Németh, E., Béres, D., Huzdik, K., Kovács, P. & Sági, Á. (2013). *Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról*. Állami Számvevőszék. <https://docplayer.hu/1016533-Felmeres-a-felsooktatásban-tanuló-fiatalok-penzugyi-kulturajarol.html>
- Otto, P. (2010). Cognitive finance: Data analysis with a behavioral edge. *Data Mining and Management*, 1–37.
- Otto, P. E., Davies, G. B. & Chater, N. (2007). Note on ways of saving: Mental mechanisms as tools for self-control? *Global Business and Economics Review*, 9(2/3), 227. DOI: 10.1504/GBER.2007.013703
- Polya, G. (1920). Über den zentralen Grenzwertsatz der Wahrscheinlichkeitsrechnung und das Momentenproblem. *Mathematische Zeitschrift*, 8(3–4), 171–181. DOI: 10.1007/bf01206525
- Ponterotto, J. G. & Ruckdeschel, D. E. (2007). An Overview of Coefficient Alpha and a Reliability Matrix for Estimating Adequacy of Internal Consistency Coefficients with Psychological Research Measures. *Perceptual and Motor Skills*, 105(3), 997–1014. DOI: 10.2466/pms.105.3.997-1014
- Renu, I. R. & Christie, P. (2018). Investment Behavior of Secondary Equity Investors: An Examination of the Relationship Among the Biases. *Indian Journal of Finance*, 12(9), 7. DOI: 10.17010/ijf/2018/v12i9/131556
- T. Kárász, J., Nagybányai Nagy, O., Széll, K. & Takács, S. (2022). Cronbach-alfa: Vele vagy nélküle? *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(1), 81–98. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00004>
- Tang, T. L.-P. (1992). The Meaning of Money Revisited. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 197–202. DOI: 10.1002/job.4030130209
- Yamauchi, K. T. & Templer, D. J. (1982): The Development of a Money Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 46(5), 522–528. DOI: 10.1207/s15327752jpa4605\_14
- Zsótér, B., Béres, D. & Németh, E. (2015): A magyar fiatalok jellemzése pénzügyi attitűdjeik és magatartásuk mentén – Vizsgálat a felsőoktatásban tanuló pénzügyi attitűdjeiről és magatartásáról. *Vezetéstudomány*, 46(6), 70–80. DOI: 10.14267/veztud.2015.06.07

### **Absztrakt**

A pénzügyi magatartás előrejelzése szempontjából különös jelentősége van a pénzügyi személyiség és attitűdök megismerésének. Kutatásunk egy 2015-ben induló Pénzügyi Személyiség Teszt eredményei alapján három korcsoportban vizsgálja a magyar lakosság pénzügyi személyiségstruktúráját. A tesztet több mint ötvenezen töltötték ki. A 36 kérdésből álló online kérdőív anonim és önkéntes volt, a kitöltők rövid visszajelzést és tanácsadást is kaptak. Az eredmények alapján az egyes korosztályok pénzügyi személyisége több dimenzióból épül fel. Bár az összesített eredmények kedvezőek, mindhárom korosztály számára a legnehezebbnek a mértéktartás, a fogyasztói csábításoknak való ellenállás bizonyult: a legfiatalabbak 38%, a középiskolások 19%, a felnőttek 32%-a tartozik ebbe a csoportba. Az általános iskolások a pénz tudatos használatát illetően elmaradnak a felnőttektől és a középiskolásoktól, a középiskolások egyes kérdéseknél még a felnőtteknél is tudatosabbak és önállóbbak, a felnőttek általában pontosan tudják, mennyi pénzüik van, és ha kevés, takarékoskodnak. Ezen csoportok megismerése jelentős segítséget jelent a pénzügyi oktatás személyre szabhatóvá tételében és korszerűsítésben.

**Kulcsszavak:** pénzügyi személyiség, kérdőív, gazdasági ismeretek, pénzügyi sebezhetőség

# Mindset: Áttekintő tanulmány az önmagunk fejlődési lehetőségéről való gondolkodásmódról

*A mindset szó napjainkban egyre inkább beépülni látszik a magyar nyelv jövevényszavai közé. A pszichológia tudománya mellett a marketing, a modern pedagógia, az egészségügy és a sport területén is egyre gyakoribb a mindset szó használata és a növekedési szemléletben való gondolkodás alkalmazása. Az elmélet kidolgozója, Carol Dweck szerint a fejlődésfókuszú (growth mindset) szemléletmód elengedhetetlen a sikerhez. Akik ebben a szemléletben gondolkodnak, kudarcukból profitálnak, a kihívásokra lehetőségként tekintenek, hisznek a készségek, képességek erőfeszítések általi megváltoztathatóságában.*

*Tényleg bárki bármit elérhet?*

*Annyi bizonyos, hogy jelenlegi önmagunk meghaladását a fejlődésbe vetett hit megalapozza, és az erőfeszítések mentén elérhetünk olyan dolgokat is, amelyekről korábban azt gondoltuk, nem vagyunk rá képesek. Kutatások (Hoyt és Burnette, 2020) alapján már egyre inkább körvonalazódik az is, hogy stigmatizációs helyzetekben az erős growth mindset negatív hatást hordoz, így az elmélet továbbfejlesztése, „kettős élű modell” kidolgozása a jövő kutatóinak feladata lesz. Az elmélet fejlődése önmagában bizonyítéka az elmélet megalapozottságának.*

## Bevezetés

Carol S. Dweck, a Stanford Egyetem pszichológia professzora mindset-elméletében (Dweck, 2008) azt írja, hogy lehetőleg ne skatulyázzuk be magunkat egy statikus világba, hiszen a világ változik, képességeink és mi magunk is változhatunk. Ez elsősorban azon múlik, mennyit és hogyan teszünk érte a számunkra fontos területen. Ha változtatni akarunk, akkor először a vélekedéseinken kell változtatnunk (Dweck, 2015).

A világon mindannyian hálásak lehetünk azért, hogy nem statikusan gondolkodott önmagáról például Agatha Christie, aki diszgráfiás volt, helyesírási zavarokkal küzdött, mégis máig az egyik legismertebb krimiíró a világon. Darwint és Tolsztojt gyerekkorukban teljesen átlagosnak ítélte környezete, munkásságuk mégis vitathatatlanul egyedülállót és maradandót adott az emberiségnek. Thomas Alva Edisont tanítója képezhetetlennek minősítette: „A tanáraink szerint valami nincs rendben velem [...]

apám is ostobának vélt és magam is csaknem elhittem magamról, hogy buta vagyok” (Gyarmathy, é. n.). Ezek az emberek, mint látjuk, nem született tehetségek, hanem egyszerűen csak rengeteget foglalkoztak témáikkal. Ha bármelyikük elkönyvelte volna magának, hogy ő így született (tanulási zavarosnak, butának), ezt kell elfogadnia, ez megváltoztathatatlan, akkor biztosan nem olvashatnánk a lebilincselő detektívtörténeteket, fogalmunk sem lenne az evolúcióról, vagy biztosak lehetnénk abban, hogy Edison nem fáradozott volna számtalan sikertelen próbálkozáson keresztül a villanykörte kifejlesztésén.

Időperspektívánk (Zimbardo és Sword, 2019), a múlttól-jelenről-jövőről való gondolkodásunk, az, ahogyan élményeinket különféle időkeretekbe soroljuk, tudattalanul is képes befolyásolni gondolkodásunkat, viselkedésünket. Az a fajta szemléletmódunk, hogy maradunk-e a régi „sárba ragadt önmagunk”, vagy inkább új utat engedünk energikus, akadályokat nem ismerő énünknek, befolyásolja nem csak az elért teljesítményünket, hanem a mindennapi életünket is.

### Mindset alapelmélet

A mindset szót szó szerinti jelentésben úgy fordíthatnánk, hogy „elme-beállítódás”. Ma talán már nem is igényel a szó lefordítást a modern pszichológia szakirodalmában, gyakorlatában, hiszen egyre inkább beépülő kifejezés a magyar pszichológia- és pedagógia tudományok, valamint az üzletpolitika, az egészségügy, a művészet, sport területén is. A mindset mellett vagy helyett használhatjuk az önmagunkról kialakított meggyőződés vagy szemléletmód kifejezéseket is. A mindset egy rendkívül erős hiedelemkészlet, az a szemléletmód, amely a fejünkben él önmagunkról (Dweck, 2008): képességeinkről, tulajdonságainkról való vélekedéseink összessége. A mindset-módot implicitnek tekintjük, hiszen legtöbbször nem tudatosan befolyásolja a személyiség működését (Dweck és Yager, 2019).

Az elméletalkotó kutatásai alapján azt találta, hogy személyiségünk és adaptív működésünk központi eleme az önmagunkról alkotott vélekedés (Dweck, 2008). Az, ahogyan önmagunkról gondolkodunk, nemcsak az érzéseinket befolyásolja, hanem azt is, hogy milyen célokat érünk el. Dweck a személyiségeket képességeikről, adottságaikról alkotott hiedelmeik alapján két csoportba sorolja:

Az egyik csoportba azok az emberek tartoznak, akik a problémákra mint lehetőségekre tekintenek, a másikba azok, akik a problémákat a kudarcotól való félelem miatt elkerülik.

Az első csoportba tartoznak a rögzült szemléletmódú (*fixed mindset*) személyek, akik azt gondolják, hogy az intelligencia és a tehetség adottak, és ezek felelősek kizárólag a sikerekért. A rögzült (*fixed*) mindset-szemléletmódúaknak az a meggyőződésük, hogy ha valaki eredendően nem rendelkezik magas intelligenciával vagy kimagasló tehetséggel, akkor nem is érdemes nagy dolgokba belefognia. Ez a szemléletmód statikus, a személyiség nem aknázza ki a teljes potenciálját, azt a meggyőződést hordozza, hogy az emberi tulajdonságok megváltoztathatatlanok. Az ebbe a csoportba tartozó személyek kerülik a kihívásokat, s ha bele is fognak dolgokba nehézségek, kudarc esetén hamar feladják és értelmetlennek találják az erőfeszítéseket. A kritikát személyes sértésnek veszik, és emellett a mások elért sikereit fenyegetésként élik meg.

A fejlődő (*growth*) mindset-szemléletmódú emberek szerint az intelligencia fejleszthető. Ők abban hisznek, hogy gyakorlással új képességek sajátíthatóak el, vagy a már meglévő képességek erősíthetők. Az ebbe a csoportba tartozó személyek számára az élet izgalmas utazás, végtelen számú érdekes kihívással. Ez a nézőpont adhat alapot a tanulás szeretetének, az élethosszig tartó tanulásnak. Az ebbe a csoportba tartozó személyek kitartóak, magas eredményeket érnek el, sőt gyakran az elvárások felett teljesítenek, a kritikát elfogadják, beépítik a fejlődési folyamataikba (Dweck, 2015).

A kétféle típus természetesen a szemlélet két végpontját jelenti, az egyének szemléletmódja a két végpont közötti kontinuum bármelyik pontján elhelyezkedhet. Lehetnek területenként változó beállítódásaink is. A szemléletmódok közötti különbségek laboratóriumi vizsgálatok alapján az emberek agyhullámaiban is kirajzolódnak (Mangels és mtsai, 2006).

### A mindset-mód kialakulása

Személyiségünket nem készen kapjuk a génjeinkkel, hanem tapasztalataink, élményeink, motivációink, igényeink és céljaink mentén csecsemőkorunktól kezdődően fejlődik egy olyan dinamikus rendszerré, amely az alap viselkedés-, gondolat-, és érzésmintáinkat tartalmazza (Allport, 1961).

A tapasztalatok alapján formálódó hiedelmeink egész életünket behálózzák, segítik a világban való sikeres boldogulásunkat. Önmagunkra vonatkozó hiedelmeinket a minket körülvevő közvetlen környezet, a számunkra fontos tekintélyszemélyek: szülők, nagyszülők, tanítók, tanárok, edzők, testvérek, kortársak formálják. Ha például egy gyermek szüleitől sokat hallja, hogy ő buta, és az egyik iskolai dolgozata gyengén sikerül, a tanító ki is emeli az osztályban, hogy az övé lett a legrosszabb felmérés, a gyerekekben egyre inkább beépül magáról az a hiedelem, hogy ő butának született, ez nem megváltoztatható, és el is kezd ennek megfelelően gyengén teljesíteni. Ha szülei nem minősítik a gyermeküket, hanem azt mondták volna, hogy vannak dolgok, amiket még gyakorolnod, tanulnod kell, vagy ha tanítója azt mondta volna, hogy még nem eléggé tudta megérteni a tananyagot, akkor a gyerekekben a fejlődésbe vetett hit épül be. Tudnunk kell azonban, hogy ebben az esetben nem a negatív minősítés, hanem önmagában a minősítés vezet a rögzült szemléletmód felé. A pozitív minősítés sem segíti a fejlődési szemléletmód kialakulását (Mueller és Dweck, 1998). Ha egy gyermek folyton azt hallja szüleitől vagy tanáraitól, hogy ő milyen okos, zseni, különleges tehetség, az ugyanúgy rögzült szemléletmódot alakíthat ki a gyerekekben, mint amikor negatív jelzőkkel címkézünk. Ha csupán az eszéért, adottságáért dicsérik a gyermeket, azzal motivációját, teljesítményét csökkentjük. Az ilyen szemléletű személyek igazolni akarják az „elvárást”, az „okosságot” ennek érdekében

*A tapasztalatok alapján formálódó hiedelmeink egész életünket behálózzák, segítik a világban való sikeres boldogulásunkat. Önmagunkra vonatkozó hiedelmeinket a minket körülvevő közvetlen környezet, a számunkra fontos tekintélyszemélyek: szülők, nagyszülők, tanítók, tanárok, edzők, testvérek, kortársak formálják. Ha például egy gyermek szüleitől sokat hallja, hogy ő buta, és az egyik iskolai dolgozata gyengén sikerül, a tanító ki is emeli az osztályban, hogy az övé lett a legrosszabb felmérés, a gyerekekben egyre inkább beépül magáról az a hiedelem, hogy ő butának született, ez nem megváltoztatható, és el is kezd ennek megfelelően gyengén teljesíteni. Ha szülei nem minősítik a gyermeküket, hanem azt mondták volna, hogy vannak dolgok, amiket még gyakorolnod, tanulnod kell, vagy ha tanítója azt mondta volna, hogy még nem eléggé tudta megérteni a tananyagot, akkor a gyerekekben a fejlődésbe vetett hit épül be.*



a nehezebb feladatokat elkerülik, mivel ha a siker elmaradna, az számukra azt jelentené, hogy ők mégsem okosak.

Hochanadel és Finamore (2015) vizsgálata főiskolai hallgatók körében igazolta, hogy a kitartás a feladatokban azoknál a tanulóknál erősebb, akik szerint a képességek megváltoztathatók. A fejlődésorientált szemléletmód kialakításához mindig a befektetett energia, az erőfeszítés mértékéről, annak elismeréséről kell üzeneteket megfogalmaznunk: „Nagyon sokat gyakoroltál erre a dolgozatra. Látszik is, hogy milyen sokat fejlődöttél. Örülök, hogy a legnehezebb dolgokat is igyekszel megtanulni.” Seaton (2018) kutatása azt bizonyította, hogy a tanárok visszajelzéseinek kifejezetten nagy szerepe van abban, hogy diákjaik hogyan érzékelik saját képességeiket. A pozitív szemlélet kialakulásban elengedhetetlen, hogy az oktatók ne csak a tudást akarják átadni diákjaiknak, hanem a tanulás szeretetét is (Dweck, 2015).

### **A mindset-mód kapcsolata a diákok egyéb jellemzőivel**

Dweck és munkatársai, követői számtalan empirikus vizsgálatot végeztek a mindset-mód és a kudarckezelés, tanulási teljesítmény, kitartás, önértékelés, valamint a szociális készségek együtt járásával kapcsolatban. A kutatások igazolták, hogy azok a vizsgálati személyek, akik hittek abban, vagy tanították őket arra, hogy a képességek fejleszthetők, általában magasabb teljesítményt mutattak a kihívást jelentő iskolai helyzetekben.

Kisiskolás gyermekek szemléletét félig strukturált interjúval vizsgálva a kutatók eredményei szerint a growth mindset jobb tanulmányi átlaggal, közelítő-elsajátító célorientációval és énhatékonysággal jár együtt, míg a fixed mindset gyengébb átlaggal, viszonyító célorientációval és tehetetlenséggel mutat együtt járást (Blackwell és Mtsai, 2007). A társadalmi tulajdonságok kialakíthatóságának hite egy 2012-es, serdülők körében végzett vizsgálat szerint csökkentette a kamaszok agresszióját (Yeager és Dweck, 2012). Önálló empirikus vizsgálatok találtak további pozitív kapcsolatot a fejlődésorientált nézőpont és a matematikai teljesítmény (Dweck, 2008), valamint az idegennyelv-tanulással kapcsolatban (Lou és Noels, 2020).

### **A mindset-mód beazonosítása**

Néhány kérdés megválaszolásával beazonosíthatjuk saját szemléletmódunk típusát. Olvassuk el az állításokat, és döntsük el, hogy egyetértünk velük, vagy sem.

1. Az intelligencia alapvető tulajdonság, amelyet nem lehet jelentősen megváltoztatni.
2. Az ember tanulhat új dolgokat, de az intelligenciaszintjét nem lehet megváltoztatni.
3. Akármennyi intelligenciával rendelkezik is az ember, az bármikor, jelentősen megváltoztatható.
4. Az ember egész élete során alapvetően megváltoztathatja az intelligencia szintjét.

Az egyéb képességeinkkel kapcsolatos meggyőződéseinket is megismerjük, ha az „intelligencia” szót helyettesítjük a „művészi tehetség”, „sportkészség” vagy „üzleti érzék” szavakkal is.

Az 1. és a 2. kijelentés rögzült szemléletmódra, míg a 3. és a 4. a fejlődési szemléletre utal (Dweck, 2015.)

Az intelligencia megváltoztathatóságáról gondolt vélemény könnyen feltérképezhető a fenti négy kérdés megválaszolásával. A mindset-mód tudományos mérése azonban

a mai napig nehézségekbe ütközik. Nem egyértelmű az sem, hogy hány éves korosztálytól mérhető megbízhatóan a szemléletmód? Többféle, különböző itemszámú, általános és területspecifikus mindset-kérdőív elérhető a szakirodalmi forrásokban, a mindset-kutatók tanulmányaiban, de Magyarországon validálási folyamaton átment mérőeszköz még nem áll rendelkezésre.

### A growth mindset fejlesztetősége

Mint ahogyan azt a fejlődésorientált szemléletmód képviseli, minden változhat. Ha változhatnak képességeink, társas készségeink, akkor változhat életünk során a mindsetünk is. Elménket mi irányítjuk, s ha megfelelően tesszük, segíthetjük a fejlődést. Ha kiegyensúlyozott az egyén időperspektívája, vagyis kapcsolódik az elmúlt dolgokhoz, és abból főként a pozitív tartalmakat emeli ki, valamint időt ad a jelen megélésére, és mindezek mellett új célokat tűz ki, tervezi a jövőjét is, akkor jobban megérti saját magát, a körülötte lévő világot, és tartalmas, fejlődésorientált életet élhet meg. A jövőre irányuló fókusz szárnyakat, a múltpozitivitás gyökereket, a jelenhedonizmus pedig energiát ad (Zimbardo és Sword, 2019).

A mindset-szemléletmód formálódása természetesen nem egyik pillanatról a másikra, hanem folyamatosan zajlik. Az új meggyőződéseink együtt élnek a régebbiekkel, és ahogyan a gyakorlás hatására egyre inkább megerősödnek, gondolkodásunkra, érzéseinkre és tetteinkre is hatni kezdenek.

Ha tudomást szerzünk a mindset-módok létezéséről, már önmagában a ráébredés megváltoztathatja az önmagunkról alkotott képet. Ha már tudom, hogy kétféle mindset-módon gondolkodhatok önmagamról (és másokról is), tudatosan eldönthetem, hogy melyiket szeretném a jövőben követni. Önismeretünk gazdagodása önmagában hozzájárul a growth mindset fejlődéséhez. Ha beépítjük mindennapi beszédünkbe a 'még' szó használatát (pl.: még nem tudtam megcsinálni a példát, még nem tudok folyamatosan angolul beszélni), ez segíti a szemléletmódunk formálódását.

A tanárok, oktatók hatása kifejezetten nagy a diákjaik szemléletmódjának formálódásában. Fontos alaptétel, hogy a tanárok mintaként szolgálnak, egész személyiségükkel hatnak diákjaikra. Ha ők magukról is úgy gondolkodnak, hogy fejlődésre minden életkorban van lehetőség, és a jövőről alkotott képük célok, tervek mentén szervezett, akkor az általuk képviselt attitűd önmagában pozitívan hathat diákjaik szemléletére. Zimbardo és Boyd (1999) szerint az oktatási rendszer célja a hedonista gyermekek jövőorientált felnőttekké nevelése. Számtalan kutatás (Adelabu, 2007; Barber és mtsai, 2009; Mello és Worell, 2006; Shell és Husman, 2001; Zimbardo és Boyd, 1999) igazolja, hogy a jövőorientáció pozitív kapcsolatban áll a tanulmányi teljesítménnyel.

### Mindset-intervenció

A növekedésfókuszú (*growth*) szemléletmód erősítését célzó beavatkozások, amelyek azt a hitet próbálják megtanítani, hogy a tulajdonságok változhatnak, egyre népszerűbbek, hatókörük folyamatosan tágul. A hatásvizsgálatok igazolásai szerint nemcsak a teljesítmény és képességek javítását támogathatja a megváltoztathatóságba vetett hit növekedése, hanem a mentális egészség javítására (megküzdés, szorongás) is szolgálhat (Schleider és Weisz, 2018). Tanulmányok szerint az intervenció még csak nem is igényel hosszú időt, akár már a kétszer egy órát igénylő online ismeretközlő beavatkozás (Yeager és mtsai, 2019) is növelheti a gyengébben teljesítő tanulók osztályzatait. A gyakorlatorientáltabb programok különböző rendszerességgel és különböző időtartamban zajlanak, vezetőik

lehetnek pszichológusok és kiképzett tanárok is (Foliano és mtsai, 2019). Magyarországon is történt interventív kísérlet a növekedésalapú szemlélet kialakításának céljával. A hatásvizsgálatok alapján a néhány alkalmas foglalkozás, a célzott fejlesztés sikeres volt, a résztvevők elkezdtek sokkal inkább fejlődési szemléletben gondolkodni. Sajnos azonban a hatás csak rövid ideig volt kimutatható. A tanulók szemléletváltozása önmagában kevés volt a tartós változáshoz. Tartós szemléletváltozásra akkor van lehetőség, ha a tágabb környezet, az iskolai rendszer teljességében a részese (Fodor, 2020). A hatásvizsgálati eredmények változatosságát az intervenció végrehajtásának bármely vagy mindegyik különbözősége (időtartam, színtér, vezető, tartalom) magyarázhatja.

### Kétélyek és viták az elméletről

Az elmélettel kapcsolatban kétélyek és viták is felmerülnek. Láttuk, hogy nehézségekbe ütközik a mindset-mód tudományos mérhetősége. Valóban azt mérjük-e, amit mérni szeretnénk? Az eltérő módszerekre épülő intervenciók eltérő eredményeket is mutatnak. A kimutatható hatások mértéke vajon elég-e ahhoz, hogy eredményesként tekinthessünk a beavatkozásokra, és minél szélesebb körben népszerűsítsük a fejlődési gondolkodás tanítását? Kérdésként merül fel az is, hogy a fejlődési potenciálról való gondolkodás előrejelezheti-e a tanulmányi eredményeket? A mindset-elmélettel foglalkozó szakemberek minden bizonnyal más-más válaszokat adnak a feltett kérdésekre. A mindset gyakorlatba való beépülése és fennmaradása alapján azonban az elmélet alapjai szilárdan állnak, nemzetközi szinten számos kutatót foglalkoztat a téma vizsgálata és alkalmazásának lehetőségei.

Vizsgálati eredményeik már felhívták a figyelmet az erős growth mindset stigmatizációs helyzetekben megjelenhető negatív hatásmechanizmusára is, és szorgalmazzák a mindset-modell „kettős élű” (*double-edged sword*) modelljének kidolgozását. Hoyt és Burnette (2020) tanulmányukban rávilágítanak például arra, hogy a growth mindset-mód nem minden esetben pozitív: a meritokrácia megközelítése szerint a társadalmi osztályok közötti mozgás mindenki számára elérhető, aki tanul. A fejlődési szempontú megközelítés ebben a kontextusban növelheti a nyomorban élők iránti ellenszenvet, míg ha a rögzült szemlélettel tekintünk a társadalmi pozícióra, ha azt gondoljuk, hogy a nyomor veleszületett determináns, az csökkenti az irántuk érzett ellenszenvet.

*Az elmélettel kapcsolatban kétélyek és viták is felmerülnek. Láttuk, hogy nehézségekbe ütközik a mindset-mód tudományos mérhetősége. Valóban azt mérjük-e, amit mérni szeretnénk? Az eltérő módszerekre épülő intervenciók eltérő eredményeket is mutatnak. A kimutatható hatások mértéke vajon elég-e ahhoz, hogy eredményesként tekinthessünk a beavatkozásokra, és minél szélesebb körben népszerűsítsük a fejlődési gondolkodás tanítását? Kérdésként merül fel az is, hogy a fejlődési potenciálról való gondolkodás előrejelezheti-e a tanulmányi eredményeket? A mindset-elmélettel foglalkozó szakemberek minden bizonnyal más-más válaszokat adnak a feltett kérdésekre. A mindset gyakorlatba való beépülése és fennmaradása alapján azonban az elmélet alapjai szilárdan állnak, nemzetközi szinten számos kutatót foglalkoztat a téma vizsgálata és alkalmazásának lehetőségei.*

## Érdekeség: mindset-mód a mesékben

A mesékben „minden benne van, minden, ami volt, minden, ami van és minden, ami lesz”, állítja Boldizsár Ildikó (2010) mesekutató. Ezek szerint akkor a mindsetnek is meg kell jelennie a mesékben. Vajon milyen mindset-móddal rendelkeznek a mesehősök? A mesehősök folyamatosan úton vannak, próbákat állnak ki, bölcs öregektől vagy éppen apró állatoktól kapnak segítséget, de sosem egy helyben várják a megoldást. Kudarcs esetén nem adják fel, újra és újra próbálkoznak, még akkor is, ha sokszor kilátástalan a helyzetük, és akár a lehetetlennek látszó dolgokba is belefognak. Ami biztos, hogy az a hős, akivel a mese elején találkozunk, minőségében sosem ugyan az, mint akivé a mese végére válik. A szegénylegény, aki útnak indul szerencsét próbálni, és a mese végére elnyeri a királylány kezét, már nem csak önmagáért és saját életéért felel, hanem ha ő a leendő király, akkor már egy közösség, egy ország vezetése az ő feladata. A mesehős mindig célirányosan indul útnak, útján próbákat áll ki, folyamatosan fejlődik. Gyakran fokozatosan növekszik a legyőzendő sárkányfejek száma is a mesékben: első nap még csak a háromfejűt, harmadnap már a tizenkétfejűt kell legyőzni a hősnek. A mesehősök mindig hisznek abban, hogy változhatnak képességeik, keresik a kihívásokat, nem adják fel. Kitartóak, a kudarcok nem törnek le őket, próbálkoznak újra és újra. Egy olyan mesehőst sem ismerünk, aki ne hagyta volna el komfortzónáját, aki fölöslegesnek tartotta volna az elindulást, az erőfeszítéseket a jobb életért. A mesék, azon belül főként a varázsmesék a változás lehetőségével cselekvésre szólítanak. A mesehallgatással/olvasással a tudatalattiban kódolt információk akár a growth mindset kibontásában is szerepet játszhatnak.

### Összegzés

Írásunkban áttekintő jelleggel mutattuk be a fejlődésbe vetett hitt fontosságát, a képességek megváltoztathatóságának gyakorlás és kitarás útján történő lehetőségét, a szenvedély, a lelkesedés és a jövőbeni célorientáció sikerre predesztináló erejét. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a személyleváltók élete jó irányba változik: kiteljesedik, könnyedebbé, bátrabbá, határozottabbá, nyitottabbá, vidámabbá válik (Dweck, 2015). Különösen igaz ez azokra, akik korábban negatívan gondolkodtak önmagukról, a múltbéli negatívumokhoz kapcsolódtak, kevésbé voltak elképzeléseik a jövőre nézve, és tanulási vagy társas kapcsolódási nehézségekkel küzdöttek.

**Bartyik Gitta**

*Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar,  
Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola*

**Polonyi Tünde Éva**

*Debreceni Egyetem BTK Általános Pszichológia Tanszék*

### Köszönetnyilvánítás

Dr. habil. Fodor Szilviának köszönjük a tanulmány megírásában nyújtott segítségét.

## Irodalom

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates of academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York.
- Barber, L. K., Munz, D. C., Bagnsby, P. G. & Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 250–253. DOI: [10.1016/j.paid.2008.10.007](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.007)
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x)
- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia*. Magvető.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.
- Dweck, C. S. (2015). *Szemléletváltás*. HVG Kiadó Zrt.
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. DOI: [10.1177/1745691618804166](https://doi.org/10.1177/1745691618804166)
- Fodor, Sz. (2020). Pozitív pszichológia az iskolában. *Nem publikált PhD kurzus előadás*. DE Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Foliano, F., Rolfe, H., Buzzeo, J., Runge, J. & Wilkinson, D. (2019). *Changing Mindsets: Effectiveness trial*. Education Endowment Foundation.
- Gyarmathy, É. (é. n.) *Idézetek híres rossztanulóktól ról. Ők sem úgy kezdték az életüket, hogy mindjárt a kiváló képességeiket látta meg a világ*. <http://www.dislexia.hu/Hires%20diszlexiasok%20quotes.htm> Utolsó letöltés: 2023. 04. 28.
- Hochanadel, A. & Finamore, D. C. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11. DOI: [10.19030/jier.v11i1.9099](https://doi.org/10.19030/jier.v11i1.9099)
- Hoyt, C. L. & Burnette, J. L. (2020). Growth mindset messaging in stigma-relevant contexts: Harnessing benefits without costs. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 157–164. DOI: [10.1177/2372732220941216](https://doi.org/10.1177/2372732220941216)
- Lou, N. M. & Noels, K. A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2020.101847](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847)
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C. & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive Affect Neuroscience*, 1(2), 75–86. DOI: [10.1093/scan/nsi013](https://doi.org/10.1093/scan/nsi013)
- Mello, Z. R. & Worrel, F. C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271–364. DOI: [10.1177/016235320602900302](https://doi.org/10.1177/016235320602900302)
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. DOI: [10.1037/0022-3514.75.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33)
- Schleider, J. & Weisz, J. (2018). A single-session growth mindset intervention for adolescent anxiety and depression: 9-month outcomes of a randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 160–170. DOI: [10.1111/jcpp.12811](https://doi.org/10.1111/jcpp.12811)
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57. DOI: [10.1080/02667363.2017.1382333](https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333)
- Shell, D. F. & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective in achievement and studying. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481–506. DOI: [10.1006/ceps.2000.1073](https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1073)
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. DOI: [10.1080/00461520.2012.722805](https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805)
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., Hahn, P. R., Gopalan, M., Mhatre, P., Ferguson, R., Duckworth, A. & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364–369. DOI: [10.1038/s41586-019-1466-y](https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y)
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. DOI: [10.1037/0022-3514.77.6.1271](https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271)
- Zimbardo P. & Sword, R. (2019). *Időperspektíva módszer a gyakorlatban*. HVG Kiadó Zrt.

### Absztrakt

Jelen tanulmányban áttekintő jelleggel olvashatunk a mindset-elméletről. Az elmélet Carol S. Dweck amerikai pszichológia professzor több évtizednyi kutatásának eredményeként született meg, alaptétele az, hogy az emberek különbözőek abban, hogy milyen hiedelmeik vannak önmagukról, hogyan gondolkodnak képességeikről. Ez alapján két szemléletmódot: a rögzült (*fixed*), valamint a fejlődés-, növekedésorientált (*growth*) mindsetet különbözteti meg. Olvashatunk a két típus jellemzőiről, kialakulásuk háttéréről és az empirikus vizsgálatok által talált személyiségjellemzőkkel való együtt járásukról, a mindset-mód mérési nehézségeiről. Cikkükben érintjük az elmélettel szemben felállított kételyeket és vitákat, továbbá a mindset-intervenció eredményeit.

**Kulcsszavak:** mindset, fejlődés, beavatkozás

# Angol nyelvű olvashatósági formulák magyar nyelvi adaptálásának lehetséges irányai

*A magyarországi olvasáskutatás bár impozáns múltra tekint vissza, módszertani eszköztárának, a kutatás területeinek bővítése az olvasástanítás sikerességének érdekében elengedhetetlen. Azért, hogy az olvasás sikerességét objektíven meghatározhassuk, az olvasóközpontú megközelítések mellett a szöveg alkalmasságának objektív mércéjére is szükség van. Ehhez hiánypótló megoldást nyújthatnak az olvashatósági formulák, melyek magyar nyelvű adaptációját ezen tanulmány hivatott előkészíteni.*

## Bevezetés

Az olvashatóságformula-vizsgálatok segítségével egy adott szöveg olvasásának sikerességét a szöveg nyelvi jellemzőiből adódóan matematikai úton számolhatjuk ki és jelezhetjük előre, így a tankönyvi szövegek önálló tanulásra történő felhasználhatóságát is pontosabban határozhatjuk meg. A szövegek nyelvi adottságaiból eredő értéket a szöveg olvashatóságának nevezzük. Az olvashatóságot tehát az oktatás szempontjából kiemelten fontos kutatási területnek tekinthetjük, mivel az közvetlenül befolyásolja, hogy a diákok mennyire könnyen tudják megérteni az írott szövegeket, és mennyire hatékonyan tudnak önállóan tanulni azokból. Ha az oktatási folyamatban alkalmazott anyagok nehezen olvashatóak, a tanulók egyrészt nehezen értik meg azok tartalmát, ami további problémákhoz, frusztrációhoz, motivációvesztéshez és lemaradás-hoz vezethet. A könnyen olvasható, az információk tartalma és strukturálása, nyelvi szerkesztettség, elrendezés szerint a megértést, befogadást megkönnyítő szövegeket ezzel szemben könnyebben befogadják, jobban megértik ezek tartalmát, ami hozzájárulhat a tanulmányi eredményeik, teljesítményük javulásához (Kaposi, 2012).

A tanítás során elsajátítandó ismeretanyag jelentős része a tankönyvek szövegein keresztül jut el a tanulóhoz, így ezen szövegek minősége a tanulás minőségének egyértelmű befolyásoló tényezője. A tankönyvek szerepe az oktatásban a tanárok és a diákok szempontjából egyaránt megingathatatlanak tűnik. A tankönyvek egyfajta uniformizált tanítást tesznek lehetővé, jelentősen csökkentve a tanárok oktatásszervezési feladatát. Ebből adódóan a leckéről leckére történő haladás módszerének gyakori alkalmazását figyelhetjük meg, bizonyos esetekben még akkor is, ha a tankönyvi ütemezés az adott helyi tantervvel nem teljesen összeegyeztethető (M. Nádasi, 2011). A tankönyv azonban nem csupán az oktatásszervezés szempontjából kulcsfontosságú, hanem a tanulás és tanítás folyamatában is központi szerepet játszik. A pedagógusok többsége a tankönyveket az önálló otthoni tanulás fontos eszközének tartja. A tanári magyarázat és az ebből származó tanulói jegyzet célja nem a tankönyvi leckék helyettesítése, hanem azok kiegészítése, ebből adódóan a számonkérések előtti készülés szerves részét képezi a tankönyvi lecke

önálló értelmezése is. Mindezek ellenére a tanulók rendszeres otthoni tankönyvhasználatának mértéke a várthoz képest alacsony (Szemerszki 2018). Ezen jelenség magyarázatát részben a számonkérési szokások jellegében találhatjuk, de kétségtelenül figyelembe kell vennünk azt a lehetőséget is, mely szerint a tankönyvi szövegek az önálló tanulásra nem, vagy csak részben alkalmasak, ugyanis szövegeik nem illeszkednek a tanulók olvasási igényeihez és esetenként szövegértési képességeik szintjéhez. A szövegek potenciális inadekvátságának kérdése különösen fontossá válik a tanulási zavarokkal vagy nyelvi akadályokkal küzdő diákok esetében, mivel nekik további támogatásra lehet szükségük az írott anyagok feldolgozása során. Az olvasható anyagok használatával a pedagógusok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy minden tanuló egyenlően hozzáférjen az oktatási forrásokhoz és lehetőségekhez.

Az olvasás sikerességének szöveg felől történő megközelítése, tankönyvi szövegek olvashatóságának kutatása az Amerikai Egyesült Államokban már az 1920-as évektől kezdve folyamatos. A közel százéves múlttal rendelkező olvashatósági formulák sikerességéről és népszerűségéről tanúskodik, hogy folyamatosan fejlődő módszertanuknak és növekvő számuknak köszönhetően az 1980-as évekre a legkülönbözőbb területeken: oktatási, orvosi, jogi, marketing- és szórakoztató célú szövegek vizsgálatára már több mint kétszáz formula volt használatban az Amerikai Egyesült Államokban (Dubay, 2004). Bár használatuk százéves történelmük jelentős részében az angol nyelvterületekre lokalizálódott, a 20. század végéhez közeledve a formulák egyre népszerűbbé váltak Európában és Ázsiában is. Magyarországon azonban a formulákkal kapcsolatos diskurzus, mint már utaltunk rá, még nem bontakozott ki, ezért jelen írás célja az olvashatóság alapvető elméleti keretének és lehetséges adaptációs irányainak felvázolása.

### Az olvashatóság fogalma

Mielőtt az olvasható szöveg attribútumait meghatározhatnánk, szükséges megkülönböztetnünk egymástól két fogalmat: az olvashatóságot (*readability*) és a kiolvashatóságot (*legibility*). Bár mindkét kifejezés egy adott szöveg olvasásával kapcsolatos nehézségek objektív meghatározását szolgálja, módszertanuk merőben eltérő attribútumok és számítási módszerek köré épül fel.

Utóbbi fogalmunk, a kiolvashatóság az olvasási nehézség kérdését alapvetően a szöveg mechanikus (papírminőség, háttérszín, lapméret stb.) és tipográfiai (betűméret, sor- és bekezdésköz mérete, betűtípus stb.) attribútumai felől közelíti meg, módszertana pedig főként az olvasó és a szöveg közötti távolság vagy az olvasás sebességének mérésére összpontosít (Burt, 1949). Az olvashatóság ezzel szemben bármely szöveg olvasásának nehézségét lexikai és szintaktikai adottságait alapul véve matematikai számítások segítségével fejezi ki (Dubay, 2004). Ezen látszólag egyszerű megközelítés azon a feltételezésen alapul, hogy a hosszabb, több szótagból álló szavak kiolvashatósága több időt és nagyobb erőfeszítést igényel, a több szóból álló, hosszabb mondatok pedig több információt tartalmaznak, így értelmezésük nehezebb, mint a rövidebb tömondatoké (Klare, 1974). Bár mindkét megközelítés potenciális segítséget nyújthat a tankönyvi szövegek adekvátságának pontosabb megismerésében is, a Covid19-világjárvány idején előtérbe kerülő és azóta is folyamatosan fejlesztett digitális taneszközök és digitalizált tankönyvek térnyeréséből adódóan az olvashatósági vizsgálatok fejlesztése a kiolvashatósággal szemben előnyösebb törekvésnek bizonyulhat korunkban is.

Természetesen az olvashatósági vizsgálatok önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy a tankönyvi szöveg olvasásának sikerességét teljes pontossággal megjósolják, és így a magyarországi olvasáskutatások által kedvelt módszereket sem hivatott felváltani, csupán kiegészíteni. Mivel az olvasás rendkívül összetett folyamat, sikerességéről teljes és pontos képet csupán minden változó összjátékának teljeskörű ismeretében kaphatunk.



Ezen változókat Dale és Chall (1949) három csoportba osztva, azok kölcsönhatásai alapján állapítja meg. Ezek közül az első maga a szöveg, annak tartalma és szerkezete; a második az olvasó, annak olvasásértési képessége, olvasási motiváltsága, tudása; a harmadik pedig maga a mérni kívánt paraméter (motiváció, olvasási sebesség, szövegértés stb.) és a mérés mikéntje.

A fent említett csoportok közül az elsöre, azon belül is a szöveg szintaktikai és lexikai tulajdonságainak olvasási nehézség szempontjából történő vizsgálatára magyarországi és magyar nyelvű példát nehéz volna találni, ezen hiátus betöltésére az olvashatósági indexek magyar nyelvű adaptálása nyújthat megoldást.

### *Olvashatósági kutatások az Egyesült Államokban*

Az olvashatósági formulák egyszerű működési elveik ellenére – vagy épp azoknak köszönhetően – százéves múltjuk során újra és újra bizonyították megbízhatóságukat és rugalmasságukat, melynek köszönhetően mára számuk meghaladja a kétszázat. Bár a formulák alapvetően azonos elven alapulnak, a számítási módok között jelentős eltéréseket figyelhetünk meg. Az elérhető olvashatósági formulák megdöbbentően magas száma az Amerikai Egyesült Államok olvashatósági kutatásait övező versenynek és piaci vetélkedésnek köszönhető.

A 20. század első felének formulái mögött álló kutatásokról csupán keveset tudunk, mivel ezek kvázi üzleti titokként rejtve maradtak, elsőként az '50-es években felbukkanó formulák kapcsán nyerünk részletes betekintést az azok mögött rejlő kutatásokba. Az '50-es évektől kezdődően robbanásszerűen megnövekedik az olvashatósággal kapcsolatos kutatások – és velük együtt a formulák – száma. A cél nem csupán az lesz, hogy az olvasási nehézség szintjét lehető legpontosabban mérő formulákat hozzanak létre, hanem a formulák egyszerű használhatósága is fő szemponttá válik.

### *A leggyakrabban használt olvashatósági formulák*

Az elérhető angol nyelvű formulák magas száma ellenére csupán néhány formulára lehet azt mondani, hogy a század végén számos különböző szektor széles körben egyaránt alkalmazza őket (Tekfi, 1987).

#### 1. Flesch Reading Ease (Flesch, 1948)

A Flesch Reading Ease formulát az 1940-es években Rudolf Flesch fejlesztette ki azzal a céllal, hogy könnyebben értelmezhető újságcikkeket tegyen elérhetővé az amerikai olvasók számára. A kétváltozós formula egyszerűségének és megbízhatóságának köszönhetően viszont mára számos különböző szektor (oktatás, egészségügy, marketing stb.) eszköztárának részét képezi.

$$206,835 - 1,015 \left( \frac{\sum \text{szó}}{\sum \text{mondat}} \right) - 84,6 \left( \frac{\sum \text{szótag}}{\sum \text{szó}} \right) = \text{olvashatósági érték}$$

Ez a formula egy nulla és száz közötti értéket ad, ahol a nulla a legbonyolultabb szöveget jelenti, és az Egyesült Államok felnőtt lakosságának átlagos iskolázottsági szintjét alapul véve az angol nyelv általános érthetőségi szintjének a körülbelüli 70-es pontértéket határozta meg. A skálán mérhető lehető legbonyolultabb nullás értékű szöveg átlagos szótagszáma meghaladja a kettőt, és az átlagos mondat 37 szóból áll.

## 2. Gunning Fog Index (Gunning, 1969)

A formula első változatát Robert Gunning az 1940-es években kezdte el kifejleszteni, széles körben viszont csak a formula második változata terjedt el az 1960-as években. Mára pedig a formulát leggyakrabban üzleti írással kapcsolatos tankönyvek vizsgálatára használják.

$$0,4 \left[ \left( \frac{\Sigma \text{ szó}}{\Sigma \text{ mondat}} \right) + 100 \left( \frac{\Sigma \text{ komplex szó}}{\Sigma \text{ szó}} \right) \right] = \text{"fog" olvashatósági érték}$$

A Gunning által „fog”-nak nevezett érték, amiről a formula a nevét is kapta, az átlagos mondathosszság és a három vagy több szótagból álló „komplex” szavak százalékos gyakoriságából számolható ki, és eredménye olyan 0 és 20 közé eső szám, ami azt mutatja, hogy hány év befejezett iskolai tanulmány szükséges ahhoz, hogy az olvasó a szöveget egy végigolvasás után is képes legyen értelmezni.

## 3. SMOG Grading (McLaughlin, 1969)

G. Harry McLaughlin formulájának megalkotása mögött az egyszerű használatra való mindenekfeletti törekvés búvik meg, és ezen törekvés eleinte számos kritika célpontjává is tette, viszont megbízhatóságát bizonyítja, hogy ma, több mint 50 évvel megalkotását követően még mindig a leggyakrabban használt formulák közé tartozik.

$$3 + \sqrt{\frac{\Sigma \text{ komplex szó}}{30 \text{ mondat}}} = \text{"smog" olvashatósági érték}$$

A teszt a FOG indexhez hasonlóan a három vagy több szótagból álló „komplex” szavak gyakoriságát nézi, viszont ezen szavaknak nem a százalékos előfordulását veszi alapul, hanem a harminc mondatból álló szövegrészletekben lévő „komplex” szavak számát

Bár az olvashatósági formulák adaptáció nélkül történő nem angol nyelvi használata egy esetben sem mondható egyértelműen tanácsosnak, a fent tárgyalt három formula a magyar nyelv esetében különösen problematikusnak bizonyul. Mind a három formula a szöveg szótagokban számolt szóhosszúságát veszi alapul, ami magyar szövegek vizsgálata esetén minden esetben a szöveg drasztikusan magas olvashatósági értékét eredményezi. Egy gyermekirodalmi szövegeket vizsgáló kutatás esetében – ahol a vizsgált szövegeket azok szerzője egyenként óvodakezdő, óvodás, iskolakezdő és felső tagozatos közönségnek szánt – a formulák mindegyike a szövegeket középiskolát végző, egyetemista vagy egyetemet végző olvasók számára ítélte ideálisnak. Ennek egyik fő oka a szövegek átlagos szóhosszúságából ered, amely szótagokban mérve 2,14, 2,19, 2,24, 2,28 volt (Bogdán, 2022). A szótagokban mért szóhosszúság azonban nem csak a nem-angol nyelvi használat során bizonyul problematikusnak, hanem az angol nyelven belül is, mivel adott szavak, regionális kiejtésbéli különbségek miatt, több lehetséges szótagszámmal is rendelkezhetnek, a vizsgáló személyétől függően.

## 4. Automated Readability Index (Smith és Senter, 1967)

Ezen problémát kiküszöbölendő a 20. század második felében több olyan formulát is létrehoztak, amelyek a szóhosszúságot a szótagszám helyett a karakterek számában állapítják meg. Ilyen formula volt például az Automated Readability Index (ARI) is, amit az Egyesült Államok hadserege számára hoztak létre a gépirás valós idejű olvashatósági vizsgálataira.

$$4,71 \left( \frac{\Sigma \text{ karakter}}{\Sigma \text{ szó}} \right) + 0,5 \left( \frac{\Sigma \text{ szó}}{\Sigma \text{ mondat}} \right) - 21,43 = \text{olvashatósági érték}$$

A formula sikerét gyors és egyszerű alkalmazhatósága eredményezte, melyet eleinte egy külső számlálóegység tett lehetővé, amit az írógépekhez erősítettek. A karakterszámon alapuló formulák a digitális olvashatósági vizsgálatok esetében is előnyösebbnek bizonyultak a szótagszámon alapuló formulákkal szemben, mivel az automatikus, gépi vizsgálatok nehezen tudják számításba venni a különféle szótagolási variációkat.

#### 5. Dale–Chall (1948)

Az átlagos szóhosszúság azonban egyáltalán nem kötelező eleme az olvashatóság kiszámításának. Egyes formulák esetében a hangsúly ugyanis a szavak familiaritására helyeződik.

$$0,1579 \left( 100 \frac{\Sigma \text{ nehéz szó}}{\Sigma \text{ szó}} \right) + 0,0496 \left( \frac{\Sigma \text{ szó}}{\Sigma \text{ mondat}} \right) = \text{olvashatósági érték}$$

Az első ilyen olvashatósági vizsgálatok Thorndike (1921) nevéhez kötődnek, aki 41 különböző forrásból összegyűjtött 4 565 000 szó alapján határozta meg az angol nyelv 10 000 leggyakrabban használt szavát. Ezen metódus legnépszerűbb alkalmazója azonban az 1948-ban megjelent és folyamatosan korszerűsített Dale–Chall-formula volt, ami a Dale–Chall „nehéz” szavak listáján alapul. A lista célja azon szavak összegyűjtése, amiket az átlagos amerikai 4. osztályos tanulók legalább 80%-a ismer. A formula népszerűségét magas szintű megbízhatóságának köszönheti, mivel eredményei Bormuth-féle hiányosszöveg-vizsgálatokkal  $r = 0,92$ -es korrelációt is mutatnak, ami a legerősebben validált formulák közé sorolja (Dubay, 2004).

A formula azonban a többi eddig tárgyalt módszerhez hasonlóan csupán az angol nyelvű szövegek vizsgálatára alkalmazható, a formula adaptálása pedig előfeltételként igényli a szógyakorisági lista adaptálását is. Annak ellenére, hogy magyar nyelvre vonatkozó szógyakorisági listákból több is létezik, ezek használata specifikusan tankönyvi szövegek esetében nem megbízható, mivel ahhoz nem az átlagos magyar ember, hanem célzottan a tanulók által ismert és használt szavak listájára volna szükség.

### Olvashatósági formulák az oktatásban

Az olvashatósági formulák legkézzelfoghatóbb felhasználási lehetősége a tankönyvi szövegek elemzésében rejlik. A tanterem az olvashatósági kutatások bölcsőjének tekinthető, hiszen 1923-ban már az első olvashatósági formula megalkotását is az elérhető fizika tankönyvek szövegeinek túlzott komplexitása inspirálta (Lively és Pressey, 1923). A folyamatosan fejlődő formulák pedig azóta is újra és újra rámutatnak az Amerikai Egyesült Államokban használt oktatási szövegek és a tanulók olvasási szintje között rejülő eltérésekre.

Aukerman (1965) felismerte azt a megdöbbentő tény, mely szerint az Egyesült Államok 7–12. osztályos tanulóinak jelentős része nem tudja megfelelő mértékben értelmezni az irodalmi szöveggyűjteményekben szereplő szövegeket. Bár ezen eredmény okait nem lehet egyetlen tényezőre szűkíteni, és a tanulmányban felsorolt lehetséges okok közül nem mindegyik állja ki az idő próbáját, az olvashatósági vizsgálatok segítségével kinyert számadatok arra mutatnak, hogy az összeválogatott szövegek komplexitása és a diákok képességei között lévő távolság lehet az egyik fő oka a sikertelen megértésnek.

Egy további kutatásban Kahn és Pannbacker (2000) harminc, szájpadasadékkal élő gyermeknek és szüleiknek szóló oktatási szöveg SMOG és Fry olvashatósági vizsgálatával mutatott rá arra, hogy nem csupán az olvasandó szöveg és az olvasó szintje közötti eltérések okozhatnak problémát, hanem a rendelkezésre álló különböző oktatási célzatú szövegek közötti nyelvi komplexitásbeli eltérések, valamint ezen eltérések rendszerezetlensége is megnehezíti azt, hogy az olvasó konzisztensen hozzájuthasson a számára megfelelő szövegekhez.

Magyar nyelvű szövegeken is alkalmazható olvashatósági formulák birtokában, hasonló kutatások segítségével lehetőségünk nyílna arra, hogy objektíven felmérjük a magyarországi tanulók olvasási képességei és a számukra olvasásra, megértésre szánt szövegek komplexitása közti távolság mértékét, jellemzőit. Ezt követően pedig az oktatásra szánt szövegek potenciális olvasási nehézségeire rámutató előrejelzéseket tudunk majd tenni, melyek a szakértői véleményezést és más jelenleg is alkalmazott módszereket kiegészítve biztosíthatják azt, hogy a tanulók számukra megfelelő szövegekből tanulhassanak, így hosszú távon javulhasson olvasásértési teljesítményük és iskolai sikerességük.

### A formulák rendszerezése

A formulák magyar nyelvű adaptációja vagy önálló magyar nyelvű formula készítése során elengedhetetlen lépés lesz a már elérhető formulák között megfigyelhető trendek összehasonlítása. Mivel különböző szektorok különböző változókat mérő formulákat részesítenek előnyben, a magyar nyelvű oktatás szempontjából leghatékonyabb módszer feltárása érdekében elengedhetetlen lépés a formulák változóik alapján történő kategorizálása, ami a későbbi összehasonlító vizsgálatokat hivatott megkönnyíteni.

A fenti formulákból, a bennük felhasznált változók jellege alapján, két fő csoportot alakíthatunk ki: az egyik csoport a szavak hosszát veszi számítása alapjául, a másik pedig a szófamiliaritást állítja középpontba. Az első csoportunkat további két részre tudjuk bontani a szóhosszúság kiszámításának módja mentén. Az első alcsoport a szavak hosszát szótagszámban mutatja, a második pedig betűszámban állapítja meg azt. Bár a fenti kategóriákat a legnépszerűbb formulák közül csupán néhány tüzetes szemügyre vétele alapján szemléltettük, a legkönnyebben hozzáférhető és legnépszerűbb formulák mindegyike elhelyezhető a kategóriák valamelyikében (1. táblázat).

1. táblázat. A legnépszerűbb olvashatósági formulák mért változók alapján történő csoportosítása

Szófamiliaritás	Szóhosszúság	
	Szótagszám	Betűszám
Dale-Chall Formula Spache Formula	Flesch Reading Ease Gunning Fog Index SMOG Index Powers Sumner Kearsley Formula Fry Readability Graph Lix Write Formula FORCAST Readability Formula	ARI Coleman Liau Index Raygor Readability Graph Lix Readability Formula Rix Readability Formula

A táblázat az interneten hozzáférhető és népszerű angol nyelvű olvashatósági indexeket tartalmazza. A táblázatban szereplő formulák kiszámításának módja a következő weboldalon érhető el: <https://readable.com/features/readability-formulas/> Utolsó letöltés: 2023. 05. 24.

A magyar nyelvi adaptálhatóság szempontjából a három csoport egyikét sem tudjuk teljes magabiztossággal véglegesen kizárni, de a jelenleg rendelkezésünkre álló információk alapján megállapítható, hogy legkézenfekvőbb kiindulási pontnak a harmadik kategória formuláinak valamelyike bizonyulhat. Az első kategória, bár az angol nyelvű szövegeken legmagasabb korrelációval bíró formulát is tartalmazza, praktikus okokból, a kifejezetten tanulók által ismert szavak felmérését célzó szófamiliaritási lista hiányában szorul háttérbe. A második kategória pedig annak ellenére, hogy a legnépszerűbb formulákat foglalja magába, az angol és a magyar nyelv közötti átlagos szótagszámok eltérései miatt bizonyul nehezen adaptálhatónak.

### Az olvashatóság kritikái

Az olvashatósági vizsgálatok körüli magyarországi diskurzus kialakításának érdekében nem szabad megfejeltkeznünk azok hiányosságairól sem. Az olvashatósági formulákat érő leggyakoribb kritika az, hogy nem mindig tükrözik pontosan egy szöveg komplexitását és nehézségét, mivel figyelmen kívül hagynak olyan emberi tényezőket, mint például az olvasási motiváció. Továbbá a szövegalkotás folyamata alatt sem szabad kizárólagosan az olvashatósági formulákra támaszkodni, mivel az a szöveg túlzott leegyszerűsítéséhez vezethet, ami akár a szöveg megértését is megnehezítheti (Selzer, 1981). Ezeknek a látszólagos hibáknak az oka pedig pont az egyszerűségükben rejlik, melynek tengerentúli népszerűségüket is köszönhetik.

A pusztán matematikai módon történő megközelítés vélt elégtelensége azon félreértésre vezethető vissza, hogy az olvashatósági formulák célja nem a szöveg sikeres értő olvasásának mérése, hanem annak előrejelzése. Az olvasás rendkívül összetett folyamatának előrejelzését pedig akár az időjárás megjóslásához is hasonlíthatnánk, hiszen a lehetséges befolyásoló tényezők és változók pusztán számából adódóan az értő olvasás sikerességét sem tudjuk pontosan előre jelezni, ahogy az esőt sem. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem hasznos tudnunk, mikor érdemes magunkkal esernyőt vinni.

Az olvashatósági formulákat nem a szöveg értelmezhetőségének egyetlen meghatározó aranystandardjeként vagy a szövegalkotás egyértelmű útmutatójaként hozták létre, hanem egy olyan eszközként, ami a szövegalkotási folyamat során vagy a szövegek korosztályi besorolásának felülbírálásakor szolgálhat támpontként (Bogert, 1985). Egy szöveg átható és teljeskörű elemzése több elemzési módszer együttes használatát igényli, ezért az olvashatósági formula nem a klasszikus mérési módszerek helyett, hanem azok mellett használva értelmezendő.

### Összegzés

Az olvashatósági formulák magyar nyelvre történő adaptálása fontos és hatékony lépés lehet a hazai olvasási és szövegértési képességek fejlesztésében. Egy adott szöveg értő olvasásának nehézségét a szöveg olvashatóságának vizsgálatával tudjuk előre jelezni. Ezen előrejelzés az olvashatósági formulák használatával válik lehetségessé, melyek a szöveg lexikai és szintaktikai adottságait alapul véve matematikai úton jelzik előre azt, hogy a szöveg megértéséhez milyen fejlettségű olvasási képességre van szükség (Dubay, 2004). Bár többszáz formula számos különböző számítási módon jut el ehhez az értékhez, a legnépszerűbb formulák által vizsgált változókat alapul véve olyan tendenciákat figyelhetünk meg, ami alapján három csoportra oszthatjuk őket.

A (1) szófamiliaritáson alapuló, a szóhosszúságot (2) szótagszámban és (3) betűszámban mérő formulák közül a magyar nyelvi adaptáció szempontjából leelőnyösebbnek

a harmadik kategória formulái bizonyultak. Az első kategória praktikus okokból, a kifejezetten tanulók által ismert szavak felmérését célzó szófamiliaritási lista hiányában problematikus, a második kategória pedig az angol és a magyar nyelv közötti átlagos szótagszámok eltérései alapján zárható ki.

Természetesen mindezek mellett hangsúlyozni érdemes, hogy az olvashatóságot az olvasáskutatás egyik lehetséges területeként, eszközöként kell tekintenünk, jelentőségét nem szabad túlértékelni sem. Az viszont kétséget kizárólag megállapítható, hogy az olvashatóság vizsgálata az olvasáskutatás, az olvasástanítás és az iskolai, tanulási célú szövegek, tankönyvek alkotásának szempontjából is ígéretesnek tűnő terület, amelynek fejlesztésével a diákok tanulási folyamatának eredményessége, szövegértési képességeinek javulása prognosztizálható, továbbá mindezek által a tanulási célú olvasási folyamatokról is többet tudunk meg.

**Bogdán Patrik**

*Pécsi Tudományegyetem  
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola  
MTA-PTE Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport*

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE.

### Irodalom

- Aukerman, R. C. (1965). Readability of Secondary School Literature Textbooks: A First Report. *The English Journal*, 54(6), 533. DOI: [10.2307/811407](https://doi.org/10.2307/811407)
- Bogdán, P. (2022). A gyermekirodalmi szövegek olvashatósági vizsgálata a szöveg grammatikai komplexitásán keresztül. In Bona, J. & Murányi, S. (szerk.), *Nyelvfejlődés folyamata koragyermekkorától kamaszkorig*. Cser. 149–166.
- Bogert, J. (1985). In Defense of the Fog Index. *Business Communication Quarterly*, 48(2), 9–12. DOI: [10.1177/108056998504800203](https://doi.org/10.1177/108056998504800203)
- Burt, H. E. (1949). Typography and Readability. *Elementary English*, 26(4), 212–221. <https://www.jstor.org/stable/41383630?refreqid=excelsior%3A92d-5349f0d06ed80%2017436f080fc2d05e>
- Dale, E. & Chall, J. S. (1948). A Formula for Predicting Readability. *Educational Research Bulletin*, 27(1), 11–20.
- Dale, E. & Chall, J. S. (1949). The Concept of Readability. *Elementary English*, 26(1), 19–26. [https://www.jstor.org/stable/41383594?refreqid=excelsior%3Af4b7a45fcd92ab5f62741127c96ac3c#meta-data\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41383594?refreqid=excelsior%3Af4b7a45fcd92ab5f62741127c96ac3c#meta-data_info_tab_contents)
- Dubay, W. H. (2004). *The Principles of Readability*. <http://www.impact-information.com>
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221–233. DOI: [10.1037/h0057532](https://doi.org/10.1037/h0057532)
- Gunning, R. (1969). The Fog Index After Twenty Years. *Journal of Business Communication*, 6(2), 3–13. DOI: [10.1177/002194366900600202](https://doi.org/10.1177/002194366900600202)
- Kahn, A. & Pannbacker, M. (2000). Readability of Educational Materials for Clients With Cleft Lip/Palate and Their Families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(1), 3–9. DOI: [10.1044/1058-0360.0901.03](https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.03)
- Kaposi, J. (2012). A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, 22(12), 56–70.
- Klare, G. R. (1974). Assessing Readability. *Reading Research Quarterly*, 10(1), 62. DOI: [10.2307/747086](https://doi.org/10.2307/747086)
- Lively, B. A. & Pressey, S. L. (1923). A Method for Measuring the “Vocabulary Burden” of Textbooks. *Educational Administration and Supervision*, 9(7), 389–398.
- M. Nádasi, M. (2011). A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Oktatás-Informatika*, 2(3–4), 26–31. [https://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt\\_Inf\\_2011\\_3\\_4\\_opt.pdf#page=28](https://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2011_3_4_opt.pdf#page=28)
- McLaughlin, G. H. (1969). SMOG Grading—a New Readability Formula. *Journal of Reading*, 12(8), 639–646. <https://www.jstor.org/stable/40011226>

- Selzer, J. (1981). Readability Is a Four-Letter Word. *Journal of Business Communication*, 18(4), 23–34. DOI: [10.1177/002194368101800403](https://doi.org/10.1177/002194368101800403)
- Smith, E. A. & Senter, R. J. (1967). *Automated Readability Index*. Wright-Patterson Air Force Base.
- Szemerszki, M. (2018). A tankönyvek szerepe a tanítási-tanulási folyamatban. In Fehérvári, A. & Széll, K. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban* / 2018 Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések. L'Harmattan Kiadó. 98–115.
- Tekfi, C. (1987). Readability formulas: An overview. *Journal of Documentation*, 43(3), 261–273. DOI: [10.1108/eb026811](https://doi.org/10.1108/eb026811)
- Thorndike, E. L. (1921). *Teacher's Word Book*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2395369/component/file\\_2395368/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2395369/component/file_2395368/content)

### Absztrakt

Az olvashatóság olyan szövegjellemző, amely előrejelzi a szöveg olvasásának nehézségi fokát, megmutatva, milyen nehezen lehet annak információit kinyerni. Az olvashatóság kutatása ezért az oktatás során használt szövegek esetében nélkülözhetetlen. Az olvashatósági formulák célja ezen jellemző matematikai úton történő meghatározása (DuBay 2004). Magyar nyelvű szövegeken alkalmazható formula még nem készült. Ezért jelen tanulmány célja az olvashatóság alapvető elméleti kereteinek áttekintése, a formulák rendszerezése változók alapján. Ezért a szakirodalmi elemzés során először az olvashatóság és az olvasható szöveg meghatározásait járjuk körbe, majd a leggyakrabban használt amerikai formulák közül ötöt bemutatva szemléltetjük azok működési elveit, magyar nyelvű adaptációjuk lehetséges irányait, végül pedig a formulákat érő leggyakoribb kritikákat ismertetjük. Legfontosabb megállapításaink összefoglalása: Bármely szöveg három jellemző kölcsönhatása révén válik olvashatóvá – a szöveg tartalma és szerkezete; az olvasó olvasásértési képessége, motiváltsága és tudása; a vizsgálat célja és jellege –, amelyek közül az olvashatósági formulák az elsöre fókuszálnak, különböző számítási módszerek segítségével (Dale és Chall 1949). A formulák közelebbi vizsgálata során ezen módszereket a mért változók mentén három csoportba rendszereztük, melyek a (1) szófamiliaritáson alapuló, a szóhosszúságot (2) szótagszámban és (3) betűszámban mérő formulák. A magyar nyelvi adaptálhatóság szempontjából a harmadik csoport bizonyul legcélszerűbb kiindulópontnak. Az összefoglalt elméleti keret és a formulák rendszerezése a formulák magyar nyelvi adaptációját, az olvashatóság hazai diskurzusának kibontakoztatását hivatott elősegíteni.

**Kulcsszavak:** olvashatóság, olvashatósági formula, szövegértés, olvasástanítás

# A német nyelvtanulás és a popzene összefüggései: idegennyelv-tanulás zenéken keresztül

*A zenehallgatás közkedvelt tevékenység a tanulók körében, és amellett, hogy szórakoztató, idegennyelv-tanulás szempontjából is kiváló lehet. Ha a célnyelven hallgatnak zenét, akkor szabadidős tevékenységük mellé társulhat az idegennyelv-tanulás is, ugyanis szinte észrevehetetlenül sajátíthatnak el szavakat, szerkezeteket a dalszövegekből.*

## Bevezetés

A nyelvtanulók körében egyre gyakoribb, hogy különböző szabadidős tevékenységeiket idegen nyelven végzik. A nyelv szerepe megnő életükben, ami azt eredményezheti, hogy az idegennyelv-tanulásra is több időt fordítanak. A leggyakoribb idegen nyelvű szabadidős tevékenységek közé tartozik az olvasás, a film- és sorozat-nézés, a zenehallgatás, a közösségi média használata és a videójátékozás is, amelyek többek között akár szinte észrevétlenül is bővíthetik a nyelvtanulók idegennyelv-tudását (Sundqvist és Sylvén, 2016). Azonban az idegen nyelven végzett hobbik esetében érdemes megemlíteni, hogy az említett tevékenységeket a legtöbb esetben angol nyelven végzik a tanulók, és a német nyelv sokkal kevésbé gyakran használatos, amikor a diákok szabadidős tevékenységeket végeznek. Ennek oka abban keresendő, hogy kevesebb német nyelvű tartalom áll rendelkezésre, és ebből kifolyólag időigényesebb is a tanulók számára releváns német nyelvű tartalmat találni. Éppen ezért fontos lenne, hogy a némettanárok a német tankönyveken kívül autentikus és érdekes német nyelvű tartalmakat is bevonjanak a nyelvórákba, ugyanis amennyiben a tanulóknak a formális oktatási kereteken kívül is van lehetőségük találkozni a célnyelvvel, akkor növekedhet az idegennyelv-tanulási motivációjuk is.

A német nyelv oktatásában gyakori kihívást jelent a tanórák érdekessé és változatosabbá tétele a nyelv presztízsének csökkenése miatt. Nikolov (2003) már az ezredfordulón felhívta a figyelmet arra, hogy a német nyelv népszerűsége szignifikánsan csökkent a tanulók körében, és egyre kevesebben választották a német nyelvet idegennyelv-tanulási célból. Nincs ez másképpen manapság sem, amit jól mutat az is, hogy az angol nyelven kívül az összes idegen nyelvi egyetemi szakra való jelentkezők száma az utóbbi években drasztikus csökkenést mutat (Cseppentő, 2021).

A zene olyan eszközként szolgálhat – hiszen a mindennapi élet egyik alapeleme –, amely érdekesebbé, hatékonyabbá és életszerűbbé teheti a nyelvórákat. A zenehallgatás egyik nagy előnye ugyanis abban rejlik, hogy lehetővé teszi különböző nyelvi készségek fejlesztését, így hozzájárul a szókincs bővítéséhez, a beszédértés fejlesztéséhez,



valamint a kiejtés fejlesztéséhez egyaránt. Különösen alkalmas erre a popzene, ugyanis a popdalok rövidek, sokszor ismétlődő kifejezéseket tartalmaznak, valamint könnyen megjegyezhetőek a ritmus, hangmagasság és hangszín miatt (Bokiev, 2018).

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a német nyelvű (pop)zene idegennyelv-oktatásban történő felhasználhatóságának lehetőségeit Mark Foster *TAPE* című albumán keresztül. Választásom azért esett erre az előadóra, mert a német kortárs popkultúra szerkesztését képezi, valamint más országokban is ismert dalokkal rendelkezik, melyeknek nyelve egyszerű, és amelyeket élvezetes hallgatni. A tanulmány elején bemutatom az elméleti hátteret, azt követően kitérek a véletlenszerű tanulás idegennyelv-tanulásban betöltött szerepére, majd részletesen ismertetem a popzene és a nyelvtanulás kapcsolatát. Végül a vizsgálatot és annak eredményeit szemléltetem.

### A véletlenszerű nyelvtanulás

Az idegennyelv elsajátítása kétféleképpen történhet. Az egyik módszer a szándékos tanulás (*intentional learning*), a másik pedig a véletlenszerű tanulás (*incidental learning*). Véletlenszerű tanulásról akkor beszélhetünk, amikor valakinek nincs közvetlen szándéka valamit megtanulni, de aztán végső soron mégis megtanulja. Ilyen például egy új szó szinte öntudatlanul történő elsajátítása (Chen és mtsai, 2021), vagy az iskolán kívüli tevékenységek közül a videójátékozás, filmnézés, vagy zenehallgatás (Meganathan és mtsai, 2019). E tevékenységek által a tanulók tudat alatt szereznek tudomást különböző nyelvi struktúrákról, számukra új szavakról. Ahmad (2012) kutatása is azt mutatja, hogy a véletlenszerű tanulás elősegíti az új ismeretek mélyebb feldolgozását és azok felidézését. Továbbá, a véletlenszerű tanulás által ismereteket szerzett tanulók jobban teljesítenek, mint azok, akik szándékosan tanulnak szókincset. Ezzel ellentétben a szándékos tanuláshoz erősen strukturált és tervezett tanulási folyamat szükséges (Meganathan és mtsai, 2019). Ez utóbbi tanulási folyamat jellemzően a tanórákon történik könyvek vagy kiegészítő tananyag segítségével, és az ilyen tanulás során a fő cél a lexikális információk emlékezetbe vésése (Chen és mtsai, 2021).

A véletlenszerű tanulás esetében ezzel szemben a tanulás csak melléktermékként jelentkezik, hiszen az elsődleges cél nem új nyelvi elemek elsajátítása (Schmidt, 1994). Az idegennyelv-tanulásban a közösségi média és a mobiltelefon megjelenése óta a véletlenszerű tanulás egyre inkább előtérbe került (Würffel, 2019). A véletlenszerű nyelvtanulás megvalósulhat akkor, amikor olyan tevékenységet folytatunk, amely eredetileg nem a szervezett és tervezett tanulás része, hanem egy másik cselekvés melléktermékeként új ismeretek elsajátítására nyújt lehetőséget (Meganathan és mtsai, 2019). Ez a módszer azért nagyon fontos, mert a tanulók úgy sajátíthatnak el új szókincset, vagy úgy rögzíthetnek bennük bizonyos nyelvtani elemek, hogy szinte észre sem veszik, és mindezt élvezettel csinálják szabadidős tevékenységeik végzése közben.

A szókincs elsajátítása kulcsfontosságú szereppel bír az idegennyelv-tanulásban, hiszen minden nyelv a szókincsen alapszik, így végső soron a szótudás tulajdonképpen a célnyelvi képességek egyik legfontosabb előrejelzője (Thékes, 2015). Ráadásul a szókincsbővítés (az idegen nyelvi kurzusokkal és órákkal szemben) egy soha véget nem érő folyamat, ezért az utóbbi években a szándékos tanulás mellett a véletlenszerű tanulás is egyre nagyobb figyelmet kapott a szókincskutatásban. Wesche és Paribakht (1999) is rámutatnak, hogy a kontextusból való nyelvi elemek elsajátítása az egyik leghatékonyabb pedagógiai módszernek számít. Ha a tanulók dalokból vagy játékokból tanulnak meg új szavakat, az már egy alapkontextust teremt számukra, így egyszerűbb lesz az újabb nyelvi elemek elsajátítása. Korábbi kutatások eredményei (vö. Van den Broek és mtsai, 2018) is azt mutatják, hogy az egyik legeredményesebb szótanulási módszer a szavak

kontextusból való memorizálása. Ha a tanulók figyelnek arra a szöveggörnyezetre, amelyben hallják a számukra új szavakat, akkor nagyobb valószínűséggel épülnek be memóriájukba az új szavak, mint ha önmagában, kontextus nélküli próbálnak megtanulni valamit.

Ahogy azt már említettem, a véletlenszerű nyelvtanulásban a sorozatnézésen, videó-játékozáson kívül a zenehallgatás is központi szereppel bír. Ha a nyelvrán hallgatnak zenét a tanulók, az szándékos tanulási formának számít. Ám ha a tanulók megszeretik a dalokat, és újrahallgatják azokat, utána már nem csak szándékos tanulás céljából hallgatják, hanem szórakozás céljából, például, mert tetszik nekik a dal hangulata. Ezáltal a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy véletlenszerűen sajátítsanak el szavakat a dalokból. Ezenfelül a dalokon keresztül történő szókincs-elsajátítás hosszú távon is pozitív hatással lehet a nyelvtanulásra. Például, ha egy dalt többször meghallgatnak, az lehetővé teszi számukra a szöveg könnyebb értelmezését, illetve a különböző szavak, kifejezések könnyebb emlékezetbe vésését is (Pavia és mtsai, 2019).

Egy korábbi kutatás eredményei is azt mutatják (Nie és mtsai, 2022), hogy a dalok és a véletlenszerű szókincs-elsajátítás között pozitív kapcsolat áll. Zenehallgatás közben a tanulók nyelvi teljesítménye növekszik, ezáltal feltételezhető, hogy a dalok hasznos eszközként szolgálnak a szókincs véletlenszerű elsajátításának elősegítésére (Johansson, 2021). Továbbá mivel a dalok élvezetesekek, és új élményt tárnak fel a tanulók előtt, a célnyelvet is közelebb tudják hozni hozzájuk. Mindemellett a véletlenszerű tanulás támogatja az interkulturális információközlést és a kultúrák közvetítését is (Thorne, 2010).

A zenehallgatáson kívül számos más lehetőség tárul fel a diákok előtt, ahol nem szándékosan használják a nyelvet kommunikációs eszközként, mégis fejlődnek általa: pl. a közösségi média használata, a videójátékozás vagy az olvasás által. A közösségi oldalak segítik az interkulturális kapcsolatok kialakítását, pl. Facebook-csoportokban történő kommunikáció használatakor (Sablotny, 2017). Továbbá a számítógépes játékok közben történő kommunikáció is elősegítheti az idegennyelv-tanulást (Sundqvist, 2019). Emellett Ponniah (2011) kutatásaiból kiderül, hogy a véletlenszerű tanulás során keresztül az olvasás is pozitív hatással van az idegennyelv-fejlesztésre. Azok a tanulók, akik olvasás közben véletlenszerűen sajátították el a szavakat, később tudtak mondatokat is alkotni velük; mindez jól példázza, hogy a tanulók nemcsak a szavak jelentését, de velük együtt a hozzájuk tartozó nyelvtani elemeket is megtanulták.

A fent említett kutatások alapján a véletlenszerű tanulás kiváló kiegészítést nyújt a tanteremben megszerzett alapok továbbfejlesztésére. Ez azoknak a diákoknak rendkívül kedvező, akik nem kifejezetten szeretnek aktívan tanulni, vagy komolyabb erőfeszítéseket tenni a fejlődés érdekében. Ennek ellenére mégis nyitottak új ismeretek szerzésére, hiszen a véletlenszerű tanulás közben nem kell kifejezetten arra koncentrálniuk, hogy új tudást szerezzenek a tevékenység végzése közben. A célnyelv használata ilyenkor csupán másodlagos szerepet kap, és olyan kontextusban történik, amely valószínűsíti az új szavak, kifejezések könnyebb megjegyzését (Hamed, 2023).

### **A szabadidős tevékenységek idegennyelv-nyelvtanulásban betöltött szerepe**

Ahogy azt Varga (2018) is megállapította, az idegen nyelvek elsajátítása többféle módon történhet, például direkt módon, amikor a tanulók tankönyvekből gyarapítják tudásukat. Ebben az esetben a tanár feladata, hogy olyan környezetet teremtsen, amely motiváló a diákoknak, és amelyben szorongásmentes légkörben tanulhatnak, hátráltató tényezők nélkül (Amoah és Yeboah, 2021). Ahhoz, hogy a tanulási folyamat sikeres legyen, fontos az ehhez szükséges alapokat létrehozni a tanulóknak. Varga (2018) másik kategóriája az indirekt módon történő tanulás, amikor a tanulók szabadidős tevékenységeiket idegen

nyelven végzik, és a céljuk elsődlegesen nem az idegennyelv-tanulás, a tevékenységek végzése közben mégis fejlődnek a különböző célnyelvi készségeik (pl. szókincs, beszéértés stb.) is (Sundqvist és Sylvén, 2016).

Az utóbbi években egyre gyakoribb, hogy olvasás, filmnézés, zenehallgatás által is tanulnak idegen nyelvet a diákok. Legtöbb esetben azonban ezeket a tevékenységeket angol nyelven végzik a tanulók, így fejlődés leginkább ezen a nyelven tapasztalható. Az idegen nyelvű szabadidős tevékenységek annyira nagy hatással vannak a nyelvtanulási folyamatra, hogy De Wilde (2019) megállapította, hogy aki korai életéveiben kezd megismerkedni az angol nyelvvel, még a formális oktatás megkezdése előtt el tud jutni A2 szintig. Éppen ezért fontos, hogy a tanulóknak minél több idegen nyelv közül legyen lehetőségük válogatni, amikor célnyelvi szabadidős tevékenységeket szeretnének végezni. A szabadidős tevékenységek idegennyelv-tanításba történő bevonása még mindig viszonylag kiaknázatlan terület az idegennyelv-oktatáson belül (Fajt, 2021); és ez különösen igaz a német nyelvre. A szabadidős tevékenységek bevonásával azonban a tanárok több érdekes és autentikus német nyelvű tartalmat tudnak ajánlani a diákoknak kiindulási pontként, így a német nyelv is nagyobb figyelmet kaphatna a tanulók körében, akik így több szabadidős programot végezhetnének német nyelven. Ez hozzájárulhatna a tanulók jobb nyelvtudásához és nem utolsó sorban növelhetné a tanulók idegennyelv-tanulási motivációját is (Fajt, 2023). Gavin (2019) kutatásából is kiderül, hogy azok a tanulók nagyobb élvezettel tanulnak idegen nyelvet, akik a tanórán kívül is használják azt. A diákok kedvelik, ha való életből vett példák által értesülhetnek új szavakról vagy kifejezésekről. Éppen ezért a tanároknak ösztönözniük érdemes a tanulókat, hogy éljenek az internet adta lehetőségekkel, és keressenek számukra releváns tevékenységeket az általuk tanult célnyelven.

Gyakori szabadidős tevékenységnek számít a videójátékozás, amely segítheti a tanulókat a nyelvtanulásban. Sundqvist és Sylvén (2012) megállapították, hogy a videójátékok nem csak érdekesek és motiválóak a tanulók számára, de a különböző (idegen) nyelvi készségeiket is javítják. Mindemellett játék közben a játékosok függenek a játék során használt közvetítő nyelvtől, ezért a célnyelvi fejlődésben maguk is érdekeltek lesznek. Ezenkívül minél több más nemzetiségű résztvevővel találkoznak a játékokban, annál valószínűbb, hogy a tanulók különböző kultúrákkal is kapcsolatba kerülhetnek (Sundqvist, 2015). A videójátékozás továbbá fontos szerepet tölt be a szókincsbővítésben is, hiszen a játékok kitűnő lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók – akár szinte észrevétlenül – számukra a hétköznapiakban is alkalmazható, releváns szavakat tanuljanak meg (Fajt és Vékási, 2022a; Fajt és Vékási, 2022b; Rasti-Benbahami, 2021; Sylvén és Sundqvist, 2012). Egy kutatás szerint (Scholz, 2016) azok a tanulók, akik német nyelven videójátékoznak, nagyobb szókinccsel rendelkeznek, mint azok, akik csak tanórai keretek között tanultak németül. A tanulók játék közben kommunikálnak egymással, és így interakcióba lépnek más németül beszélő anyanyelvűekkel és nem anyanyelvűekkel. A német nyelv egyfajta útmutatóként szolgál a játék során, így a tanulók akaraton kívül is elsajátítanak számukra új szavakat, kifejezéseket.

A videójátékokon kívül a filmnézés is pozitív hatásokkal bír az idegennyelv-tanulási folyamatra (Fajt, 2022; Juhász, 2015, 2022; Lajtai, 2021; 2022; Thékes, 2022), ugyanis a filmnézés a mindennapi kultúránk része. A film idegennyelv-oktatásban történő alkalmazása lehetővé teszi a nyelvi, valamint kulturális fejlődést is (Lay és mtsai, 2018). Továbbá, Laufer (2018) empirikus kutatása alapján megállapítható, hogy a filmek jelentősen fejlesztik a tanulók szókincsét is. A filmnézés azért lehet rendkívül pozitív hatással a szókincsbővítésre, mert a hang- és képi elemek támogatják az esetleges új szavak memorizálását. Filmnézés közben nem kell az összes szót érteni ahhoz, hogy megértsük a filmek tartalmát: a kép és már ismert szavak, hangok, azaz a kontextus segítik az ismeretlen szavak, kifejezések megértését.

Végül, de nem utolsósorban az olvasás is jelentős szerepet tölt be az idegennyelv-oktatásban. Az idegen nyelven történő olvasás képességének fejlődése speciális körülmények között valósul meg, ugyanis az olvasáskészség fejlődése az idegen nyelvi kompetencia fejlődésével párhuzamosan halad. Az idegen nyelven történő olvasás jó alapot ad arra, hogy a szókincsel és a nyelvtannal párhuzamosan maga az olvasáskészség is fejlődjön (Feld-Knapp és Perge, 2021). Ám nagyon fontos odafigyelni arra, hogy a szövegek, amelyeket idegen nyelven olvasnak a tanulók, megfelelő szintűek legyenek. Nation és Coady (1988) azt állapították meg, hogy az olvasás általi szókincsfejlesztéshez szükséges, hogy adott szóelemek többször ismétlődjenek a szövegben. Emellett fontos ügyelni arra is, hogy ne legyen túl egyszerű a szöveg a tanulók számára, mert ha szinte mindent értenek benne, nem jelent az olvasás elég kihívást, így a tanulók nem fognak kellően odafigyelni rá, sem fejlődni tőle. Ugyanakkor, ha olyan szöveget olvasnak, amelynek jelentős részét nem értik, mert számukra túl sok idegen szó van a szövegben, akkor amiatt nem fognak fejlődni. Ha ennek ellenére ily módon olvasnak a tanulók, demotiváltság is felmerülhet olvasás közben a szókészletben lévő ismeretek hiánya miatt (Kikuchi, 2015). Éppen ezért indokolt, hogy olyan cikkeket, rövid szövegeket olvassanak a diákok, melyek a szintjüktől csak annyival nehezebbek, hogy az olvasás élvezetét tudják nyújtani nekik, és egyúttal fejlődnek is általuk (Krashen, 2003).

A tanult célnyelv hatékony elsajátítása érdekében érdemes minél több olyan tanórán kívüli tevékenységet javasolni a tanulóknak, amelyeken keresztül – amellett, hogy élvezik azokat – bővíteni tudják idegennyelv-tudásukat. Ha a tanulók látják, hogy az idegen nyelvvvel nem csak a tanórán találkozhatnak, hanem az élet más területein is, hasznosabbnak fogják gondolni az idegennyelv-tanulást is.

### A popzene és a nyelvtanulás kapcsolata

Az internet és a technika fejlődésének köszönhetően számos olyan autentikus tartalommal lehet a német nyelvórákat színesebbé és érdekesebbé tenni, amelyek nem a tankönyv tananyagához tartoznak, például német popzenékkal. Ez egy jó kiindulási pont lehet abban, hogy a tanulók megnyíljanak a nyelv iránt.

A zenén keresztüli tanulás magába foglalhatja a véletlenszerű tanulást, hiszen a tudáselsajátítás zenehallgatás közben „melléktermékként” is megjelenhet. Az elsődleges cél a zenék élvezete, valamint a dalok általi örömszerzés (Akbarý és mtsai, 2016). Nalendra (2021) amellett érvel, hogy a zenék – bár a szabadidős tevékenységek körébe tartoznak – konstruktív hatással bírnak az idegen nyelvi fejlődésre. A zene emlékezetünkhöz kapcsolódik, így a dalokban elhangzott szavak jobban megragadnak a diákok memóriájában. A dalok azért járulnak hozzá a szókincs gyarapításához, mert a bennük ismételt előforduló kifejezések pozitívan befolyásolják a memóriát, és elősegítik a szavak megjegyzését (Mannarelli és Serrano, 2022). Mindemellett zenehallgatás közben hétköznapi szövegekkel találkozhatunk, ami segít annak megértésében, hogyan használják az anyanyelvi beszélők saját nyelvüket. Az új szavak elsajátítása mellett a hangkészletet és a kiejtést is megfelelően lehet elsajátítani a dalok által (Tsang, 2019). A sok ismétlés miatt a szavak helyes kiejtése többször is hallható, ami segíti a tanulóknak a helyes hangalak rögzítését.

Korábbi kutatások eredményei is alátámasztják (Batluk, 2015; Falk és mtsai, 2014; Józsa és Imre, 2013), hogy az idegen nyelvű popzene-hallgatás pozitív hatással bír a nyelvtanulók körében. A kutatások eredményeiből kiderül, hogy azok a diákok, akik szabadidejükben idegen nyelvű popzenét hallgatnak, szélesebb célnyelvi repertoárral rendelkeznek azon társaiknál, akik nem hallgatnak zenét a célnyelven. Ezenkívül nyelvtanulási motivációjuk is magasabb. A kutatásokban részt vevő tanulók a zenehallgatást elsősorban nem tanulási eszközként, hanem szabadidős tevékenységként végezték.

Leginkább a kíváncsiság, a zenék ritmusa és a belőlük áradó érzelmek, valamint a zenék ismertsége volt az indok a zenehallgatásra. A nyelvtanulók utólag figyelték meg magukon, hogy célnyelvi tudásuk is bővült. Ez is arra mutat, hogy az idegen nyelven történő szabadidős cselekvések fejlesztik a tanulók nyelvtudását.

Egy kontrollcsoportos kutatásban (Coyle és Gomez, 2014) is azt találták, hogy a dalok fontos szerepet tölthetnek be a tanulók idegennyelv-tudásának bővítésében. Azok a tanulók, akik zenét hallgatnak a célnyelven, nagyobb szókinccsel rendelkeznek azoknál a tanulótársaiknál, akik nem hallgatnak zenét az adott célnyelven szabadidejükben. Továbbá Tegge (2018) kutatási eredményei azt is bemutatják, hogy a tanárok pozitívan értékelik, ha a diákok zenehallgatás által jutnak új szókinccshez, és támogatják azt.

Számos tényező segít abban, hogy a diákok tanuljanak a dalok által. A dalok hangmagassága, az ismétlések és a dallam együttese rendkívül elősegítheti a nyelvtanulást. Mindezek mellett a popzene különösen fontos tényező a fiatalok számára, mert érzelmeket ébreszt(het) bennük, és mindenhol jelen van a médiában. A diákok zenei ismerete széles körű, és nagyon motiváltak, ha az általuk különösen kedvelt zenékről beszélhetnek, illetve könnyen foglalnak állást zenei stílusukat illetően, és örömmel fejezik ki egyéniségüket is a zenén keresztül. Bármilyen tevékenység, amely a diákokból érzelmeket vált ki, pozitív hatással lehet a kommunikációs hajlandóságra is, ugyanis, ha számukra releváns, érdekes témát dolgoznak fel, és kifejezhetik a véleményüket idegen nyelven, akkor sikerként fogják megélni a nyelvtanulási folyamatot. Ez kulcsszerepet tölt be az idegennyelv-tanulás területén is, mert ha érzelmileg kötődni kezd a tanuló a célnyelvhez, akkor ennek hatására motiváltabbá válhat (Mértola, 2012).

Az érzelmi pozitív hatások mellett oktatási szempontból is számos előnnyel bír a zenehallgatás. A zenék nagyszerű tananyagként szolgálhatnak autentikus tartalmak közvetítésére. A német nyelv rengeteg dialektussal és olyan köznyelvi elemmel bír, amelyek átadása a nyelvrákon nehéz, vagy esetleg fel sem merül. Éppen ezért a zenék megfelelőek arra, hogy a tanulók élő példán keresztül lássák, milyen hatalmas repertoárral bír a német nyelv a kiejtés, a dialektusok, vagy akár az élőnyelvi elemek terén. Ráadásul a zene életközelsége miatt láthatják azt is, hogy a könyvekből megtanult szerkezeteket hogyan használják a köznyelvben. Ahogy Mobbs és Cuyul megállapították (2018), a zene a köznyelvi elemek bemutatásán kívül lehetőséget kínál arra is, hogy az idegennyelv-tanuláshoz pozitív asszociációk társuljanak, valamint a zenék oktatásba való integrálása a stresszmentes környezet kialakításához is hozzájárul.

Ezenfelül a zenében számos más lehetőség rejlik, amelyet oktatásra is fel lehet használni, valamint a zenék a kerettanterv által megkövetelt tankönyvek használatát is színesebbé tehetik. Ezek közül egyik a szókinccs elsajátítása, ami az idegennyelv-tanulás egyik alappillére, ezért minden olyan alkalmat meg kell ragadni, ahol a tanulóknak lehetőségük van új szavakat tanulni. A német zenék tökéletes eszközként szolgálnak a szókinccs fejlesztésére is: Badstübner-Kizik (2007) szerint a zenék idegennyelv-tanulásba történő integrálása hatással van a receptív, valamint a produktív nyelvi készségekre is. Bár a zenék elsősorban a receptív készségeket fejlesztik, a tanulók új szavakat is elsajátíthatnak zenehallgatás közben. Amennyiben észlelik a számukra ismeretlen szavakat dalszöveg-olvasás vagy egyszerűen a zenehallgatás közben, azt követően pedig visszakeresik az adott ismeretlen szó jelentését, nagyobb eséllyel jegyezhetik meg az adott szót vagy kifejezést (Nation, 2022). Mindemellett a diákok a zenék segítségével egyszerűbben tudják megtanulni az új szavakat, hiszen a dallam és a már ismert szavak/kifejezések sora együtt segít az új szó megjegyzésében. Neurológusok szerint a zenei és a nyelvi feldolgozás ugyanazon az agyterületen helyezkedik el, és párhuzamok fedezhetők fel a zenei és nyelvi szintaxis feldolgozásában (Maess és mtsai, 2001). Tehát, ha új szavak ismeretét bizonyos zenéken keresztül szeretnénk a diákoknak átadni, nagy a valószínűsége, hogy egyszerűbben megjegyzik, mintha egy szólistából kellene azokat

elsajátítaniuk. Egy másik kutatás (Vadivel, 2021) eredményei is szemléltetik, hogy nagy sikerrel sajátítanak el új szavakat a tanulók zenék segítségével.

A kiejtés fejlesztése is elengedhetetlen az idegennyelv-tanulás során, ugyanis a tanulók sokszor nehézségekbe ütköznek a német kiejtés tanulása közben. Egy korábbi kutatás (Dujak, 2022) eredményei alapján kiderült, hogy a diákok számára az egyik legnehezebben elsajátítandó terület a kiejtéstanulás. Az érthető kiejtés fontos része a kommunikációs kompetenciának, ezért érdemes különös hangsúlyt fektetni ennek a készségnek a fejlesztésére (Reinke, 2012). Bár minden tankönyvben megtalálhatók kiejtési gyakorlatok, a zenék mégis olyan közeget biztosítanak a nyelvtanulóknak, amelyben valós, élő nyelvhasználatban találkozhatnak szavak, szó szerkezetek kiejtésével. A tankönyvekben található hanganyagok is segítenek a tanulóknak a kiejtés és a hallásértés fejlesztésében, viszont ezek előre begyakorolt, sok esetben „mesterkélt” párbeszéd, amelyek kifejezetten nyelvtanulóknak készültek. Ugyan a zene is előre megírt tartalom, de mivel nem kifejezetten a nyelvtanulóknak készül, ezért nagyobb kihívást jelent számukra, és nem kelti azt az érzetet, hogy mindeképp tanulniuk kell belőle.

A zene autentikussága továbbá a kultúra közvetítésében is elengedhetetlen szerepet játszik. Egy idegen nyelv elsajátításához nélkülözhetetlen a célnyelv kultúrájának és társadalmának ismerete, amely segít a mélyebb megértésben. A dalok kiválóan alkalmasak a kultúra közvetítésére, mert beágyazódnak a társadalomba, és különböző társadalmi-kulturális csoportok azonosítására szolgálhatnak, valamint közvetíthetik a célnyelvi országban aktuális társadalmi mozgalmakat és hangulatokat is (Pleß, 2014).

A technika és média fejlődésének köszönhetően a tanulók élvezetesebben tanulhatják ma az idegen nyelvet, mint az elmúlt évtizedekben. Ezért fontos, hogy a pedagógusok minden olyan médiát ismertessenek a tanulókkal, amelyből tanulhatnak. A tinédzserek mindennapjaiban jelentős szerepet tölt be az internet használata és a zenehallgatás, ezért a német popzenék tökéletes alapul szolgálnak arra, hogy a tanulást összekössék a szabadidős tevékenységeikkel.

---

*Bár a zenék elsősorban a receptív készségeket fejlesztik, a tanulók új szavakat is elsajátíthatnak zenehallgatás közben. Amennyiben észlelik a számukra ismeretlen szavakat dalszöveg-olvasás vagy egyszerűen a zenehallgatás közben, azt követően pedig visszakeresik az adott ismeretlen szó jelentését, nagyobb eséllyel jegyezhetik meg az adott szót vagy kifejezést. Mindemellert a diákok a zenék segítségével egyszerűbben tudják megtanulni az új szavakat, hiszen a dallam és a már ismert szavak/kifejezések sora együtt segít az új szó megjegyzésében. Neurológusok szerint a zenei és a nyelvi feldolgozás ugyanazon az agyterületen helyezkedik el, és párhuzamok fedezhetőek fel a zenei és nyelvi szintaxis feldolgozásában. Tehát, ha új szavak ismeretét bizonyos zenéken keresztül szeretnénk a diákoknak átadni, nagy a valószínűsége, hogy egyszerűbben megjegyzik, mintha egy szólistából kellene azokat elsajátítaniuk.*

---

## Kutatási módszerek

Jelen tanulmány célja a zenehallgatás és a nyelvtanulás összefüggéseinek feltárása egy német popalbumon keresztül. A vizsgálat során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen nyelvi szint szükséges ahhoz, hogy a némettanulás során hatékonyan lehessen alkalmazni a német nyelvű popzenét, illetve hogy milyen célnyelvi aspektusokat fejleszthetünk a német nyelvű popzene segítségével. További célom az volt a szavak szintjének elemzésével, hogy átfogó képet kapjak arról, milyen nyelvi szinten lévő tanulóknak érdemes ajánlani az albumot.

A vizsgálat során Mark Foster *Tape* című 2016-os albumát elemeztem, amelyen 15 dal található, 51 perc játékidővel. A zeneválasztás során igyekeztem szem előtt tartani, hogy olyan előadót és albumot válasszak, amely megfelel a fiatalok érdeklődési körének, valamint azt is figyelembe vettem, hogy az előadó ismert legyen, és a zeneszámai felhasználhatóak legyenek a német nyelv tanítása során. A választásom azért esett erre az albumra, mert az előadó Európa-szerte ismert, több számát hazánkban is rendszeresen hallgatják, többek között a *Sowieso* vagy az *Übermorgen* című slágereket. Előbbit egy ismert hazai énekesnő, Csobot Adél és párja, Istenes Bence is feldolgozták, ezáltal a dalra nagy figyelem irányult a 2022-es évben. Mindezek alapján úgy gondoltam, hogy Mark Foster albuma megfelelő kiegészítésként szolgálhat a németül tanulóknak, mert a dalok hétköznapi szókinccsel és témákkal foglalkoznak. Ha a nyelvtanulók a dalokból néhány szót elsajátítanak, segítségükre lehet, hogy a mindennapokban jobban tudják kifejezni magukat. Továbbá az album jó példát nyújt arra, hogy a tanulók halljanak köznyelvi szófordulatokat, illetve a német ifjúsági nyelvvel is találkozhasanak.

Az albumhoz tartozó dalok szövegeit a *Spotify* (az egyik legismertebb svéd kereskedelmi zenestreamelő szolgáltatás), valamint a *genius.com* (egy zeneszöveg-adatbázis, illetve kiadó) nevű weboldalak segítségével összegyűjtöttem, majd a szövegeket a *Goethe Institut* különböző nyelvi szintenként tagolt szótárai és a *dwds.de* digitális szótár segítségével elemeztem és kategorizáltam. A Goethe Institut egy olyan intézmény, amely a német nyelv ismeretének terjesztését segíti elő olyan országokban, ahol német mint idegen nyelvet tanítanak, és támogatja a nemzetközi kulturális együttműködést, valamint átfogó képet ad Németországról és az ott zajló kulturális, társadalmi és politikai életről. Az intézet rendelkezik kétnyelvű szótárakkal, melyek különböző nyelvi szintek szerint tagolják a német nyelv szókészletét. Ezen szótárak segítségével meg tudtam vizsgálni, melyik zeneszámban milyen nyelvi szintnek megfelelő szavak szerepelnek. A *dwds.de* pedig egy olyan megakorpusz, amelynek segítségével igyekeztem mélyebb és pontosabb információt szerezni az általam keresett szavakról, például a szavak szintjéről, szófajáról, kiejtéséről, etimológiájáról, illetve azok képzéséről. A *dwds.de* Németországban a kortárs német nyelv szótárának számít, német anyanyelvű alkotók fejlesztik és szerkesztik a weboldalt, így megfelelő támpontot nyújt a szavak elemzésére. A *dwds.de* a német nyelvben a legfrissebb szókinccsel foglalkozik, a többi szótárral is összehasonlítva, például a *Duden* szótárral (Schierholz, 2019). A *dwds.de* az az oldal, ahová az internetes keresések között a kereső egyből navigál, ha egy szó jelentésére/szintjére keresünk. Ezenkívül a Goethe-Institut szótárai alapján dolgozták ki a szótárban lévő szavak jellemzőit, így az rendkívül pontos adatokkal bír, illetve a legújabb helyesírási szabályoknak megfelelően található meg benne a szavak (Klein és Geyken, 2010). A zenékben előforduló nyelvtani elemeket pedig a *Schritte* tankönyvcsalád kötetének segítségével osztottam különböző nyelvi szintekre. Elmondható tehát, hogy minden zeneszámban külön vizsgáltam a szavak szintjét, a nyelvtani elemeket és nehézségi szintjüket, illetve az egyes kulturális elemeket, ezzel igyekeztem átfogóbb képet kapni az egész albumról.

## Eredmények és diszkusszió

Az albumon lévő zeneszámok nagy részére igaz, hogy tökéletesen megállnák a helyüket a németórákon, ugyanakkor a populáris kultúrát is hatékonyan közvetítik. A zenék a mindennapi élet témáit dolgozzák fel, például a barátságot, a szerelmet, így a diákok könnyen bele tudják élni magukat a zene által közölt szituációba, ezáltal motiváltak lesznek, és a számukra új szavak hamarabb megmaradnak emlékezetükben (Petrušić–Hluchý, 2012). A zenéket az alábbi szempontok alapján elemeztem részletesebben: (1) szókinccs és nyelvtan nyelvi szintekre bontva, (2) kulturális elemek, (3) kiejtés, (4) szleng, beszélt nyelvben használt kifejezések. Az alábbiakban a leírt szempontok alapján bemutatom az eredményeket. Az általam választott albumot a dwds.de megakorpusz segítségével elemeztem, amely alapján a szavakat nyelvi szintekre bontottam A1-C1-ig. Ugyan egy korábbi hazai kutatás (Vidákovich és mtsai, 2013) során Tschirner (2008) megakorpuszát alkalmazták a szavak szintjének elemzésére, én mégis a dwds.de megakorpusz mellett döntöttem, mert bár Tschirner (2008) is korpuszokra támaszkodik, amikor megállapítja az adott szavak gyakoriságát, viszont ez a gyakorisági lista egy 15 évvel ezelőtti korpuszon alapszik, míg a dwds.de megakorpusz tételei folyamatosan, így jelenleg is bővülnek, frissülnek. Jelenleg több mint 12 milliárd szót tartalmaz a korpusz (Union of the German Academies of Sciences and Humanities 2024), ami azért célravezető, mert az újonnan keletkezett szavak is megtalálhatók benne. Mindezek alapján tettem le voksomat a dwds.de mellett.

Mark Foster *Tape* című 2016-os albumán összesen 15 zeneszám található, amely együttesen 4214 szóból tevődik össze. Ezek közül a legtöbb A1 szintű szónak felel meg (a sok névelő, kötőszó és egyszerű főnév). A2 szintű szóból 523 darab van az albumon, a B1 szintű szavak száma pedig 316. A B2 szintű szavak száma is soknak mondható, 157 darab. A C1 szintű szavak száma pedig elenyésző, csupán néhány zeneszámban található meg, mindössze 20 darab (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. Az albumon lévő szavak nyelvi szintekre tagolva

Összes zeneszám	15
Összes szó	4214
Összes C1 szintű szó	20
Összes B2 szintű szó	157
Összes B1 szintű szó	316
Összes A2 szintű szó	523
Összes A1 szintű szó	3166
Ezekből összes angol szó	32

Ha csak a szavak szintjét nézzük, elmondható, hogy a dalszövegeknek egyszerű a nyelvezete, és a dalok 87,5%-a szókinccs alapján A2 szintre sorolható, és témájukat tekintve is egyszerű értelmezni őket. Azonban a nyelvtani szerkezetek és a kifejezések idiomatikus jelentése miatt A2 szint helyett az album összességében inkább B1-re szintre sorolható, ugyanis Laufer (1989) nyomán tudjuk, hogy egy szöveg különösebb gond nélküli megértéséhez legalább 95%-os lexikai lefedettség (az adott szöveg szavainak és kifejezéseinek ismerete) szükséges. A *Tape* album esetében az A1, A2, valamint B1-es szintű szavak ismeretével a dalszövegek 95%-a megérthető. Emellett majdnem minden zenében többször is felbukkannak angol szavak, amelyek segíthetnek közelebb hozni



egy német kifejezés megértését a tanulókhöz. A köznyelvben megjelenő sok anglicizmus miatt könnyebb lehet a tanulóknak, ha számukra már ismert angol szavakkal kötik össze a számukra új német szavakat.

Az előzetes elemzés alapján tehát a zenék átlagosan B1 szintű tanulóknak ajánlhatóak, a nyelvtani elemek, szókincs és szerkezetek használata miatt, hiszen az ő nyelvi szintjükön lehet a leghatékonyabb az albumon keresztül történő nyelvtanulás. Ha B1-es nyelvi szintű tanulók többször meghallgatnak az albumról egy zeneszámot, akkor nagy esély van rá, hogy néhány szót vagy nyelvtani elemet is megtanulnak, hiszen ahogy arra a szakirodalom is rámutat, a zenék dallama és a nyelv között erős összefüggés lelhető fel (Pétursdóttir, 2022). A zenék dallama segíthet a szavak felidőzésében, valamint az ének is támogathatja az felidézési folyamatot, hiszen a zenei és a nyelvi feldolgozás ugyanazon az agyi területen helyezkedik el (Maess és mtsai, 2001). Az is előfordulhat, hogy csak egy vagy két szót tanulnak meg egy adott zenéből, de már ez is sikerként könyvelhető el, hiszen ezáltal az új szavak megismerése mellett kulturálisan is közelebb kerülnek a célnyelvhez. A dalok megkedveltetésén kívül további célok közé tartozik a szókincsfejlesztés és a kiejtés, de számos nyelvtani elem (pl. a német tárgyaset, részeseset, szórendek, igeidők) is kiválóan elsajátítható, illetve gyakorolható a zeneszámok által.

### *Szókincs nyelvi szintekre bontva és nyelvtan*

Ahogy Pleß (2014) is megállapította, a szókincs fejleszhető zenén keresztül, valamint egyes dalok megfelelő lehetőséget kínálnak új szavak elsajátítására, így ez az album is megfelelő anyagként szolgálhat a szókincsfejlesztésre. A *Tape* című albumon több olyan dal is van, amely színesebbé tehet egy tanórát, és a hallgatása által új szavakkal gyarapodhat a tanulók tudása. Például az *Übermorgen* című dal megfelelő eszközként szolgálhat az időhatározók tanítására: a dalban szerepelnek pl. a *heute* (ma), *morgen* (holnap), *übermorgen* (holnapután) szavak, amelyek ráadásul többször is elhangzanak. A tanulók hallhatják azt is, hogy az említett határozószók után fordított szórendet kell alkalmazni. Több tankönyv tematikája alapján (pl. *Schritte – Hueber* tankönyvcsalád) a fenti példa A2 nyelvi szintnek felel meg, tehát egy ilyen szintű csoportban teljes mértékben megállná a helyét a dal egy tanórán, növelve a tanulók figyelmét és potenciálisan a motivációját is. Egy másik kutatás (Kara és Aksel, 2013) során is azt találták, hogy azok a tanulók, akik zenék segítségével tanultak a nyelvről, jobban teljesítettek, mint azok, akik nem.

A 2. táblázatban látható, hogy B1 szintnek felel meg a legtöbb nyelvtani szerkezet, amely előfordul a zenékben. Ez hozzáadódik a szókincshez, így együttesen B1 szintű tanulóknak ajánlott az album hallgatása.

2. táblázat. Példák a nyelvtani szerkezetek szintjére az albumon

Nyelvi szint	Nyelvtani szerkezetek
C1	-
B2	Feltételes mód
B1	Segédigék, schaffen ige, lassen ige, helyhatározók (hinaus, heraus, daraus)
A2	Időhatározók, fordított szórend, vonzatos igék, elváló igék
A1	-

### Kulturális elemek

Ahogy Varga (2018) is megállapította, a német nyelvű dalok autentikus nyelvi anyagként szolgálnak a nyelvórákon, valamint a célnyelvi kultúra szerves részét képezik, így indirekt módon közvetítenek kulturális tartalmakat is. A dalok segíthetnek a többjelentésű szavak megértésében, valamint jelölhetik a kultúrák közötti különbségeket is. Az oktatási célú felhasználás mellett a dalok szórakoztatóak is lehetnek, aminek köszönhetően a tanulóiban erősödhet a célnyelvi ország kultúrája iránti érdeklődés (Bylund, 2018).

A dalokban elhangzott minden egyes mondat tükrözi az ország kultúráját is, ezáltal mindegyik zenében található a német köznyelvben használt elemek, szófordulatok, amelyek nem biztos, hogy egy német tankönyvben szerepelnének, például a *Sowieso* című zeneszámban az „*egal was kommt, es wird gut, sowieso*” (bárhogy is történjen, minden rendben lesz). Ez a *sowieso* szó miatt olyan nyelvi fordulat, amely autentikusan hangzik, és értelme van a mondatban, de a tanórákon az ehhez hasonló „németes” szófordulatok nem mindig kerülnek elő. Egy másik ehhez hasonló példa a *Selfie* című zeneszámban lévő igék, többek között a *runterstolpern* (botladozik, megbotlik). A nyelvórán a diákok tanulják a *stolpern* szót, illetve a hozzá kapcsolódó *runter* prepozíciót is, de a *runterstolpern* szó nem használatos a nyelvi órákon. Az ezekhez hasonló nünaszok teszik a nyelvet egésszé, amikor az anyanyelvi beszélők szófordulatait is sikerül értelmezni és használni nem anyanyelvi beszélőként.

### Kiejtés

A kiejtés tanítása elengedhetetlen a nyelvoktatásban, ám a németórákon kevesebb valódi élethelyzetből merített hanganyag található. Leginkább a régi, előre betanult dialógusok hangfelvétele a tipikus. Ez is fontos, hiszen vizsgahelyzetben ehhez hasonló hanganyagokkal találkozhatnak a tanulók, de ezek az élőbeszéd-től távol állnak. Ám a hanganyagok mellé a zenék jó kiegészítő eszközként szolgálnak, ugyanis a diákok ezekben anyanyelvi beszélőket hallanak ritmikus, ismétlődő formában, ami segíthet nekik a kiejtés gyakorlásában. Továbbá a német popzenék folyamatosan frissülnek, új dalok születnek, ami fenntarthatja a diákok érdeklődését a célnyelv iránt. Köztudott, a német nyelv rengeteg olyan dialektussal rendelkezik, amelyekkel érdemes a tanulókat megismertetni (Studer, 2002). A zenék erre jó alapul szolgálhatnak, hiszen a német énekesek lakóhelyüknek megfelelően tükrözik a nyelvhasználatot is. Mark Foster a Rheinland-Pfalz tartománybeli

*Köztudott, a német nyelv rengeteg olyan dialektussal rendelkezik, amelyekkel érdemes a tanulókat megismertetni. A zenék erre jó alapul szolgálhatnak, hiszen a német énekesek lakóhelyüknek megfelelően tükrözik a nyelvhasználatot is. Mark Foster a Rheinland-Pfalz tartománybeli Kaiserslauternből származik. A Rajna vidéke leginkább a nyugat, illetve közép-német vidék népcsoportjaihoz tartozik. Itt a pfalzi nyelvet, azaz a pfalzi dialektust beszélik legtöbben. Az albumon a pfalzi dialektus rengeteg példájával találkozhatunk. Ilyen többek között a névmások kiejtése: a személyes névmásnál az énekes az *ich (én)* helyett *'isch'* szót mond. Egy másik szembevető példa az *ich habe (nekem van)* helyett használatos *'ich hab'*.*

Kaiserslauternből származik. A Rajna vidéke leginkább a nyugat-, illetve középnémet vidék népcsoportjaihoz tartozik. Itt a pfalzi nyelvet, azaz a pfalzi dialektust beszélik legtöbben. Az albumon a pfalzi dialektus rengeteg példájával találkozhatunk. Ilyen többek között a névmások kiejtése: a személyes névmásnál az énekes az *ich* (én) helyett *'isch'* szót mond. Egy másik szembetűnő példa az *ich habe* (nekem van) helyett használatos *'ich hab'*. Legfőképp a kiejtés tér el tartományonként, de van, ahol szókincsbeli különbségeket is felfedezhetünk. Wild (2015) kutatása szerint azok a tanulók, akik hallgatnak német dalokat, nagyobb valószínűséggel tulajdonítanak a kiejtésnek rendkívüli jelentőséget, és akarják fejleszteni azt. Azok a tanulók, akik hallgatnak német autentikus tartalmakat, előbb észreveszik a kiejtésbeli problémákat, és egyszerűbben tudják fejleszteni beszédüket.

### Szlang

Meg kell említeni a szóbeli összerosódásokat és szlengeket, amelyeket szintén nem feltétlenül tanulnak a diákok a nyelvtanórán. A német beszélt nyelvben rengeteg olyan szóösszetétel, többszavas kifejezés található, amelyben a szavak olyannyira összerosódnak, hogy szinte egy szónak halljuk őket. Ezek a zenékben is megtalálhatók, és segíthetik egy-egy szerkezet helyes értelmezését: a diákok az ilyen összerosódásokat hallva kontextusba tudják helyezni, illetve el tudják sajátítani ezeket. Például a dalokban hallhatjuk a *nee* kifejezést, ami annyit tesz, *nein* (nem). Az anyanyelvi beszélők rendszeresen *nee* formában használják ezt a tagadószót, amelyet a nyelvtanórákon általában egyszerűen *nein* formában tanulnak meg a tanulók. Egy másik nagyszerű példa a dalokból a *Städtchen* (városka) szó, amelyet az énekes *Stadt*-ként is használhatott volna, de a német nyelvben nagyon gyakori jelenség, hogy ha valaki kedveskedni szeretne, vagy kicsit kedvesebben szeretné kifejezni magát, sok főnévre *-chen* kicsinyítő képzőt tesz. Ezek olyan fordulatok, amelyek finomítják kifejezés módunkat, ám a tanórán a hivatalos, irodalmi német (*hochdeutsch*) mellett kevés figyelem kerül rájuk. A zenék segítenek a nyelvtanulóknak abban, hogy beszédüket természetesebbé tegyék.

A szókincset illetően a szlenges, szabadabb kifejezési módok mellett rengeteg, a hétköznapi nyelvben használatos szóval is találkozhatunk, mint például az *Übermorgen* (holnapután), *Zugverspätung* (vonatkésés), *Schiss* (félelem), *unbegreiflich* (felfoghatatlan). Ezek a szavak használatosak a mindennapi életben, és a dallamok által könnyen memorizálhatók.

### Összegzés

Az utóbbi évek gyors fejlődésének köszönhetően az oktatás is rendkívüli változásokon ment keresztül. A tanulókat rengeteg információ éri, amelynek edukációs hatásai is lehetnek: sok idegen nyelvű tartalomhoz férnek hozzá, ami segíti nyelvi kompetenciák fejlesztését. Ezek közé tartozik a filmnézés, olvasás, videónézés, illetve zenehallgatás is. Jelen tanulmány Mark Foster *Tape* című albumán keresztül mutatta be, hogy az adott album milyen nyelvi szinten használható fel a német mint idegen nyelv oktatása során. A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy az album megfelelő megértéséhez, valamint a nyelvtudás fejlődéséhez B1 szintnek megfelelő tudás szükséges. Az albumon hallható zenék számos további készséget is fejleszthetnek, így fontos szerepet tölthetnek be többek között a szókincsbővítésben, kiejtésben és a nyelvtan fejlesztésében is.

A jövőbeni kutatási irányokat illetően fontos lenne a popkultúra más területeit is megvizsgálni, így például érdemes lehet filmek, videók német nyelvtanításban való felhasználásának lehetőségeit is körüljárni. Empirikus felmérések keretein belül azt is érdemes

lenne felmérni a nyelvtanulók körében, hogy ők mennyire tartják fontosnak a német popkultúrát a német mint idegen nyelv tanulása során.

Fontos a jövőben további kutatásokat végezni a témában, amelyek keretein belül célravezető kontrollcsoportos vizsgálatot is végezni. Így például összehasonlítható lenne németül tanuló csoportok szókincsfejlődése popdalok segítségével (kísérleti csoport) és dalok nélkül (kontrollcsoport). A közeljövőben körülbelül hatvanas (kísérleti csoport  $n = 30$ , kontrollcsoport  $n = 30$ ) mintaelemszámmal tervezek egy ilyen kontrollcsoportos kísérletet, amely során páros t-próbák segítségével fogom összehasonlítani a két alcsoport eredményeit, hogy igazoljam azt a hipotézisemet, hogy azon tanulók, akik zenék segítségével bővítik szókincsüket, nagyobb eséllyel sajátítanak el adott szókincsbeli elemeket, mint azok, akik zenék nélkül igyekeznek szavakat tanulni.

**Bellók Bernadett**

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Angol Nyelvészeti Tanszék

### Köszönetnyilvánítás

A szerző ezúton szeretné megköszönni Cseppentő Krisztinának és Pinczési Botondnak a tanulmány első változatával kapcsolatos észrevételeit és javaslatait.

### Irodalom

- Ahmad, J. (2012). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *ELT Research Journal*, 1(1), 71–79.
- Akbari, M., Shahriari, H. & Fatemi A. H. (2016). The value of song lyrics for teaching and learning English phrasal verbs: a corpus investigation of four music genres. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 344–356. DOI: [10.1080/17501229.2016.1216121](https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1216121)
- Amoah, S. & Yeboah, J. (2021). The speaking difficulties of Chinese EFL learners and their motivation towards speaking the English language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 56–69. DOI: [10.52462/jlls.4](https://doi.org/10.52462/jlls.4)
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang.
- Batluk, L. (2015). Does listening to English songs motivate students to expand their Extramural English? A case study of Swedish upper-secondary school students' perceptions of possible impact of listening to vocal music on their Extramural English. *BA Szakdolgozat*. Linnaeus University.
- Bokiev, D. (2018). Utilizing music and songs to promote student engagement in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 314–332. DOI: [10.6007/IJARSS/v8-i12/5015](https://doi.org/10.6007/IJARSS/v8-i12/5015)
- Bylund, M. (2018). Sprache durch Musik: Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. *Szakdolgozat*. Kalmar, Linnaeus University.
- Chen, S., Tang, M. & Zheng, M. (2021). *Incidental acquisition and intentional learning in second language acquisition*. Atlantis Press 586. 475–483. DOI: [10.2991/assehr.k.211020.202](https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.202)
- Coyle, Y., Gómez, R. G. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276–285. DOI: [10.1093/elt/ccu015](https://doi.org/10.1093/elt/ccu015)
- Cseppentő, K. (2021). Nyelvszakválasztási hallgatói preferenciák változása a bolognai rendszer tükrében. *Porta Lingua*, 2021(1), 99–107. DOI: [10.48040/PL.2021.8](https://doi.org/10.48040/PL.2021.8)
- De Wilde, V., Brysbaert, M. & Eyckmans, J. (2019). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171–185. DOI: [10.1017/S1366728918001062](https://doi.org/10.1017/S1366728918001062)
- Dujak, M. (2022). Entwicklung der Aussprache im DaF-Unterricht in kroatischen Grundschulen. *Doktori disszertáció*. University of Zagreb. Faculty of Teacher Education.
- Fajt, B. & Vékási, A. (2022a). Szókincsbővítés a Disco Elysium című videójátékban: Egy videójáték lexikai lefedettsége. *Iskolakultúra*, 32(6), 93–103.
- Fajt, B. & Vékási, A. (2022b). Videójátékok és nyelvtanulás: Véletlenszerű (szak)szókincs-elsajátítás videójátékokon keresztül. *Porta Lingua*, 2022(1), 131–138. DOI: [10.48040/PL.2022.1.13](https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.13)

- Fajt, B. (2021). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *WOPALP*, 16, 36–53.
- Fajt, B. (2022). Mit nézel a Netflixen? avagy hogyan tanuljunk idegen nyelvet sorozatok segítségével. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 104–117.
- Fajt, B. (2023). Nyelvtanulók és nyelvtanárok idegen nyelvű szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos véleményei. In Kattein-Pornói, R., Tóth, P. & Kanczné Nagy, K. (szerk.), *Oktatás egy változó világban: Kutatás, innováció, fejlesztés*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) – Debreceni Egyetemi Kiadó. 32–40.
- Falk, S., Ratchke, T. & Dalla Bella, S. (2014). When speech sounds like music. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 40(4), 1491–1506. DOI: [10.1037/a0036858](https://doi.org/10.1037/a0036858)
- Feld-Knapp, I. & Perge, G. (2021). Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegen nyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján. *Modern Nyelvoktatás*, 25(2), 75–84. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1496>
- Gavin, W. (2019). The use of mobile devices in language learning: A survey on Chinese university learners' experiences. *CALL-EJ Journal*, 20(3), 6–20.
- Hamed, A. (2023). The effect of incidental learning and deliberate learning on L2 repertoire. *International Journal of Management and Humanities*, 9(9), 15–21. DOI: [10.35940/ijmh.I1606.059923](https://doi.org/10.35940/ijmh.I1606.059923)
- Johansson, J. (2021). *Benefits of songs in the ESL classroom*. Culture-Languages Media.
- Józsa, K. & Imre, A. I. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21354>
- Juhász, V. (2015). Filmfeliratozási projekt nyelvórán. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 59–67.
- Juhász, V. (2022). Poliglott youtube-erek és nyelvtanulási módszerei. In Juhász, V. & Kegyes, E. (szerk.), *Többszöveges és oktatás*. JGYF Kiadó. 73–93.
- Kara, Z. E. & Aksef, A. S. (2013). The effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success of the students at preparatory school at Uludağ University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2739–2745. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.12.314](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.314)
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in second language acquisition: Insights from Japan*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781783093953](https://doi.org/10.21832/9781783093953)
- Klein, W. & Geyken, A. (2010). Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). In Heid, U., Schierholz, S., Schweickard, W., Wiegand, H. E., Gouws, R. H. & Wolski, W. (szerk.), *Lexicographica: International annual for lexicography*. De Gruyter. 79–96. DOI: [10.1515/9783110223231.1.79](https://doi.org/10.1515/9783110223231.1.79)
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Lajtai, Á. (2021). TED-Ed – avagy hogy hozzuk ki a legtöbbet a videókból. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 82–87. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1580>
- Lajtai, Á. (2022). The potentials of video games in the process of English language learning and the practice of language teaching in the Hungarian context. *PhD-értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text lexis is essential for comprehension? In Lauren, C. & Nordman, M. (szerk.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Multilingual Matters. 316–323.
- Laufer, B. (2018). Form-focused instruction in second language vocabulary learning. In Rubén Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, Ch. & Del Mar, M. (szerk.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Multilingual Matters. 15–27.
- Lay, T. Koreik, U. & Welke, T. (2018). Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(1) 1–6. DOI: [10.1515/infodaf-2018-0004](https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0004)
- Maess, B., Koelsch, S., Gunter, T. C. & Friederici, A. D. (2001). Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature Neuroscience*, 4(5), 540–545. DOI: [10.1038/87502](https://doi.org/10.1038/87502)
- Mannarelli, P. & Serrano, R. (2022). 'Thank you for the music': Examining how songs can promote vocabulary learning in an EFL class. *The Language Learning Journal*, 1–15. DOI: [10.1080/09571736.2022.2092198](https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2092198)
- Meganathan, P., Thai, Y. N., Paramasivam, S. & Jalaluddin, I. (2019). Incidental and intentional learning of vocabulary among young ESL learners. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25(4), 51–67. DOI: [10.17576/3L-2019-2504-04](https://doi.org/10.17576/3L-2019-2504-04)
- Mértola, J. M. S. (2012). Einsatzmöglichkeiten von Popmusik im DaF-Unterricht. *Angestrebter akademischer Grad Master of Arts*. Universität Wien.
- Mobbs, A. & Cuyul, M. (2018). Listen to the music: Using songs in listening and speaking classes. *English Teaching Forum*, 56(1), 22–29.
- Nalendra, E. (2021). *Music as an effective way to learn English*. Institut Teknologi Sepuluh Nopember. Class Conference.
- Nation, I. S. P. & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In Carter, R. & McCarthy, M. (szerk.), *Vocabulary and language teaching*. Longman. 97–110.
- Nation, I. S. P. (2022). Teaching and learning Vocabulary. In Hinkel, E. (szerk.), *Handbook of practical second language teaching and learning*. Routledge. 397–408. DOI: [10.4324/9781003106609-33](https://doi.org/10.4324/9781003106609-33)

- Nikolov, M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61–73.
- Nie, K., Fu, J., Rehman, H. & Zaigham, G. H. K. (2022). An empirical study of the effects of incidental vocabulary learning through listening to songs. *Frontiers in Psychology*, 13. 891146. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.891146](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891146)
- Pavia, N., Webb, S. & Faez, F. (2019). Incidental vocabulary learning through listening to songs. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 745–768. DOI: [10.1017/S0272263119000020](https://doi.org/10.1017/S0272263119000020)
- Petrušić-Hluchý, I. (2012). Popsongs im DaF-Unterricht. *Strani jezici*, 41(2), 171–191.
- Pétursdóttir, Þ. E. (2022). Musik im DaF-Unterricht-Ein neuer Lehrstoff zu deutscher Musik. *MA szakdolgozat*. University of Iceland, Reykjavik.
- Pleiß, U. (2014). Übersetzen von Lindern im DaF-Unterricht. In Bernstein, N. & Lerchner, Ch. (szerk.), *Ästhetisches lernen im DaF- / DaZ-Unterricht*. Universitätsverlag Göttingen. 151–164.
- Ponniah, R. J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135–139.
- Rasti-Behbahani, A. (2021). Why digital games can be advantageous in vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 111–118. DOI: [10.17507/tpls.1102.01](https://doi.org/10.17507/tpls.1102.01)
- Reinke, K. (2012). *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten: Kurs- und Selbstlernmaterial mit 2 Audio-CDs*. Klett.
- Sablотноy, M. (2017). „Danke für eure Tipps!“. Lernen auf der Basis sozialer Interaktion im DaF-Unterricht mit Facebook. *Information Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, 44(1), 51–84. DOI: [10.1515/infodaf-2017-0004](https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0004)
- Schierholz, S. J. (2019). Brauehn wir noch Wörterbücher? Ja! Aber welche? In Eichinger, L. M. & Plewnia, A. (szerk.), *Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache*. De Gruyter. 163–198. DOI: [10.1515/9783110622591-009](https://doi.org/10.1515/9783110622591-009)
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11–26.
- Scholz, K. (2016). Encouraging free play: Extramural digital game-based learning as a complex adaptive system. *CALICO Journal*, 34(1), 39–57. DOI: [10.1558/cj.29527](https://doi.org/10.1558/cj.29527)
- Studer, T. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik online*, 10(1), 113–131. DOI: [10.13092/lo.10.927](https://doi.org/10.13092/lo.10.927)
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2016) *Extramural English in teaching and learning*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/978-1-137-46048-6](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6)
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary. In Reinders, H. (szerk.), *Digital games in language learning and teaching: New language learning and teaching environments*. Palgrave Macmillan. 189–208. DOI: [10.1057/9781137005267\\_10](https://doi.org/10.1057/9781137005267_10)
- Sundqvist, P. (2015). About a boy: A gamer and L2 English speaker coming into being by use of self-access. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(4), 352–364. DOI: [10.37237/060403](https://doi.org/10.37237/060403)
- Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), 87–113. DOI: [10.1255/44674](https://doi.org/10.1255/44674)
- Sylvén, L. K. & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. DOI: [10.1017/S095834401200016X](https://doi.org/10.1017/S095834401200016X)
- Tschirner, E. (2008). *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Cornelsen.
- Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: time-filler or teaching tool? *ELT Journal*, 72(3), 274–284. DOI: [10.1093/elt/ccx071](https://doi.org/10.1093/elt/ccx071)
- Thékes, I. (2015). Angol mint idegen nyelvi szótudás mérése egy diagnosztikus komplex online teszttel fiatal nyelvtanulók körében. *Iskolakultúra*, 25(12), 28–55. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.11.28](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.28)
- Thékes, I. (2022). The impact of caption on language and word learning – a control group experiment. In Buda, A. & Molnár, Gy. (szerk.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia 2022 Tanulmánykötet*. Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 74–102.
- Thorne, S. L. (2010). The ‘Intercultural Turn’ and language learning in the crucible of new media. In Helm, F. & Guth, S. (szerk.), *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang. 139–164.
- Tsang, A. (2019). The synergetic effect of phonology and songs on enhancing second/foreign language listening abilities. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 232–243. DOI: [10.1111/ijal.12276](https://doi.org/10.1111/ijal.12276)
- Union of the German Academies of Sciences and Humanities (2023). *The digital dictionary of the German language (DWDS)*. <https://www.akademien-union.de/en/research/project-database/dwds> Utolsó letöltés: 2024. 01. 06.
- Van den Broek, G. S., Takashima, A., Segers, E. & Verhoeven, L. (2018). Contextual richness and word learning: Context enhances comprehension but retrieval enhances retention. *Language learning*, 68(2), 546–585. DOI: [10.1111/lang.12285](https://doi.org/10.1111/lang.12285)
- Varga, É. (2018). Könnyűzene a német nyelv oktatásában. In Ugrai, J. & Virág, I. (szerk.), *ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica, Tom. XLI*. Eger. 181–189.

Vadivel, B. (2021). Using music for developing language skills in the English language classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 501–507.

Vidákovich, T., Vígh, T., Sominé Hrebik, O. & Thékes, I. (2013). Az angol és német nyelvi szókincs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, 23(11), 117–130.

Wesche, M. & Paribakht, T. (1999). Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 175–180. DOI: [10.1017/S0272263199002016](https://doi.org/10.1017/S0272263199002016)

Wild, K. (2015). *Aussprache und Musik: Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*. Schneider Verlag Hohengehren. DOI: [10.1515/infodaf-2016-2-379](https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-2-379)

Würffel, N. (2019). Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht: Ein altes Thema (digital) neu denken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(5), 546–570. DOI: [10.1515/infodaf-2018-0009](https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0009)

### Absztrakt

Az internet és a média folyamatos térnyerésének köszönhetően a nyelvtanulók egyre több idegen nyelvű tartalomhoz férnek hozzá. Ezen tartalmak a tanulni kívánt célnyelven készültek, és kapcsolódhatnak a szabadidős tevékenységeikhez is. Ilyen tevékenységek közé tartozik az olvasás, a filmnézés, a videójátékozás, a közösségi oldalak használata vagy éppen a zenehallgatás. Az említett tevékenységek együttese a tanórán elsajátítottakkal együtt pozitív hatással lehet az idegennyelv-tanulási folyamatra. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a német popzene nyelvtanulásban betöltött potenciális pozitív szerepét. A tanulmány egy német popzenei albumon keresztül (Mark Foster *Tape* című albuma) mutatja be, hogy az milyen nyelvi szinteken lehet alkalmas német mint idegen nyelv tanítására, valamint tanulására. Az albumon megtalálható zeneszámokban előforduló szavak szókincséhez hozzáférhetőek különböző nyelvi szintek, amelyeket kategorizáltam, és a szövegekben található többször előforduló nyelvtani szerkezetek váltak elsődleges elemzési szemponttá. Az adatelemzés alapján megállapítható, hogy az albumon lévő dalok megértéséhez, valamint a nyelvtudás fejlődéshez B1 nyelvi szintnek megfelelő tudás szükséges. Az albumon lévő zenék további készségeket is fejleszthetnek, így többek között a szókincsbővítésben, valamint a kiejtés fejlesztésében is fontos szerepet tölthetnek be.

**Kulcsszavak:** idegennyelv-tanulás, popzene, motiváció, nyelvi készségek, popkultúra

# A megújult szociálpszichológiáról: Attitűd, érték, nézet régi-új megvilágításban

*Hunyady György: Oktatás és szociálpszichológia –  
személyes áttekintés fél évszázadról*

**M**ár a könyv címe is meglepő, hiszen a szociálpszichológia nemzetközileg is elismert tudósa, Hunyady György az *Oktatás és szociálpszichológia...* címet adta, az *Oktatás és Társadalom Új* sorozatban a Gondolat Kiadónál megjelent legújabb könyvének. Így azonnal felmerülhet az olvasóban a kérdés: vajon valóban az oktatást helyezi elsődlegesen előtérbe a mű? És valóban, akár az új könyve, akár a szerző több mint fél évszázados elméleti kutatói, szervező, szakértői, felsőoktatási, akadémikusi tevékenységének pusztá elővételezése is azt bizonyítja, hogy az oktatás fejlődését, fejlesztését implicit vagy explicit módon szolgálta a szociálpszichológia megújítója. Több mint 50 év távlatából a jelenbe vezető út során minden egyes pozíciójában Hunyady György a megújulás, az újrateremtés motorja volt a szociálpszichológiában, s hatása átgyűrűzött a neveléstudományba, hol a tanulókép, hol a felsőoktatás, hol pedig a pedagógusképzés területén. Az út azonban korántsem volt sima, erről számol be a monográfia négy fejezete értekezéseiben, empirikus vizsgálatain keresztül.

A szociálpszichológia alvó helyzetéből az ébredést bizonyítja az az 1967-ben lefolytatott vizsgálat, mely egy gimnáziumi osztály szerkezetének, továbbá a tanulók társadalmi nézeteinek eszmei, gondolati közelségének és távolságának, látens ideológiai viszonylatainak komplex feltárására irányult. A vizsgálat egyik jelentős eredményeként a diákok nézetei és a társas

hatékonyság árnyalt megjelenésére hívta fel a figyelmet, minthogy az egyes tanulói nézetek nem mindig és mindenképp határozták meg az azonos csoportba tartozást, rámutatva, hogy a nézetek tekintetében nem egységesek, homogének a csoportok, közösségek, sokkal inkább autonóm individuumokból állnak. Ezt a fontos megállapítást csak jóval később Ancsel Éva veti fel, aki előadásaiban sokszor hangsúlyozta, hogy az egyén nem veszi el egyéniségét a csoportban, közösségben, sokkal inkább személyiségével gazdagítja azt úgy, hogy közben önmaga is gazdagodik.

A további egymásra épülő, egymásból következő, kiszélesedő négy empirikus kutatás egyre nagyobb és differenciált mintával, egyre árnyaltabb kutatómetodológiával, elsősorban, ám nem kizárólagosan a kognitív szociálpszichológia tárgykörében a diákok nézeteiben bekövetkező változások feltárására, a tudat, a rejtett társadalmi elméletek, a sztereotípiák feltárására irányult. E kutatások tárgya nem csupán magyarországi relációban új, de nemzetközi téren is. Nagy jelentősége e vizsgálatoknak a tanulók különböző értékorientációinak eddig nem kutatott nemzetközi látótere. Végezetül a 2015-ös, négy felsőoktatási intézményre kiterjedő vizsgálat a különböző értékreferenciákra irányult, a bolognai képzésre vonatkoztatva. Érdekes, árnyalt eredmények születtek a vizsgálat során, ugyanis a BA képzésben részt vevő hallgatók derültebbek voltak a tanulmányaikat illetően,



ám egyben rendszerkritikusabbak is, mint az egységes képzésben részt vevők.

A könyvben bemutatott empirikus kutatások általában az elméleti felvetésekre adott válaszok hátterét, alapjait, megerősítését szolgálták, egyben mintát, modellt nyújtva a gyakorlat jobb megismeréséhez is. Mindezen kutatói gondolkodási folyamaton belül született *javaslatok* egyértelműen az oktatás megjavítását szolgálták, így az oktatás tartalmáról, a művelődési terület kibővítéséről, a hiányok pótlásáról szóltak, az ember és a társadalom egységének szellemében. A megoldások keresése közben a szerző Kornis Gyulát idézi meg mint első pedagógiai vizsgálódásának főszereplőjét. Kognitív kutatásai során sem feledkezik meg az író az affekcióról, sőt az iskolai oktatásban is nagy szerepet szán az érzelmeknek, hangsúlyozva, hogy a megismerésben is óriási jelentőségük van, sőt az énrre vonatkozó információk is érzelmekkel átszöttek. Tudjuk, hogy az érzelmek a motiváció kísérőjelenségei, de gyakran meg is előzhetik azt, sőt akár a kognitív folyamatokat is, így pedagógiai szerepük elvitathatatlan.

Miután kiemelten fontos az iskolákban a pszichológusok jelenléte, így Hunyady professzor kezdeményezi is az iskolapszichológiai hálózatot, s maga is kulcsszerepet játszik az iskolapszichológusi tevékenység cél- és feladatrendszerének kidolgozásában. A tehetség kibontakoztatásához is új felvetése van, mégpedig a kontraszelekció leküzdéséhez kapcsolódóan, illetve a szociális facilitáció kérdésében. Szívesen olvastunk volna még a tehetség felismerésének nehézségeiről az iskolai gyakorlatban, éppen a pedagógusok téves nézetei okán, illetve a tehetségek fejlesztésének pszichológiailag is indokolt formáinak lehetőségéről.

A pedagógusképzés megújításának kísérleti keretein belül foglalkozik a szerző a bolognai rendszerű képzés bevezetésével az ELTE-n, mely egy feszültségekkel terhelt, többszintű, többoldalú, többszereplős folyamatot tükrözött. Mint minden felülről irányított s kellően nem előkészített, az adott tereptől rendszeridegen elképzelés,

úgy ez is nyílt vagy burkolt ellenállást, „lobbiharcot” váltott ki. A megújulás koordinátora maga a szerző, miközben e folyamat tele volt meg nem értéssel, számos buktatóval, ellenállással, így a megoldások is felemások lehettek csak. Úgyszintén hasonlóan jellemezhető e folyamat a többi hazai felsőoktatási intézményben is. A bolognai rendszer elő-, majd utóbírálatára nemzetközi szinten is megjelent. Például a bécsi egyetem neves professzora, Konrad Paul Liessmann (2016, 2017) e témakörben megjelent két könyvének elemzéseit meglepően epés kritikai felhang, vitriolos élű bírálat jellemzi. A kidolgozott ELTE-modell magára maradt, áldozat lett, érdekharcok halványították el az amúgy vonzó célt. Mindemellert számos értékes hozadéka volt magának a törekvésnek, mindenekelőtt Hunyady György vezetői, innovatív egyéniségének köszönhetően, az ELTE sajátos problémáinak kezelésében, s azokon való „úrrá levésben”. Ezért is csödről beszélni, ahogy ezt könyvében a szerző teszi, egyszerűen irreleváns. Magának a folyamatnak az eredményei között ezért is meg kell említeni az ELTE PPK mint önálló kar létrejöttét 2003-ban, immár húsz éve, a közös szakmai gondolkodást, s a felmerülő problémák kreatív megoldására való törekvést, s a tanulságok közös, értékelő levonását.

Az oktatásfejlesztés makrostruktúrájához kapcsolódó társadalomtudományos megközelítésnél bár a szerző leszögezi, hogy az akadémiai szféra és az oktatásügy kapcsolatát az egymásra utaltság jellemzi, mi mégis úgy látjuk, hogy e kapcsolatra sokkal inkább az egyoldalúság a jellemző. Nincs adekvát fórum, nincs a neveléstudománynak akadémikusa, valódi akadémiai képviselője az oktatásügy, a nevelés, az iskola problematikáinak tudományos szintű elemzésére, a megoldások szakszerű keresésére. Hiányában mód sincs a neveléstudománynak akadémiai önálló jelenlétre, annak ellenére sem, hogy maga a pedagógia a teológia, a filozófia után önálló tudománnyá válásának procedúrájával megelőzte az őt követő pszichológiát, illetve illetve további jó néhány diszciplínát. Az pedig, hogy önálló neveléstudományi

akadémiai kutató intézete sincs, mélységesen lesújtó. Mindennek következménye a neveléstudomány súlyának fokozatos csökkenése, már-már tudományos mivoltának kétségbe vonása. Mindez erőteljesen rávetül az iskolai praxisra, egyáltalán az iskolaügy presztízsére.

A könyv utolsó szegmensében kitér a „nemzetnevelés”, a tudomány és a felsőoktatás nemzetközi relációjára. Úgy véljük, hogy maga a tudomány nem csupán nemzeti, sokkal inkább nemzetközi szférájú, s a magyar felsőoktatás is e nemzetköziesítésére törekszik. Mindennek tükröződnie szükséges a tudományos produktumok minőségében is, így az angol nyelv általános használatában s a hazai publikációk nemzetközi megítélésében, nemzetközi beágyazottságában. Magas a mérce, ám a megfelelés kellő felkészítéssel, felkészüléssel teljesíthető; kétségtelen, itt az egyes doktori iskolák szerepe óriási. A könyv rendkívül fontos tudományos produktum. A több mint 50 év távlatából (1967–2023) felidézett 19 saját publikáció (könyv, könyvfejezet, tanulmány, referátum, cikk) újraolvasása rendkívül tanulságos, történelmi perspektívából tekintve is időtálló, tudományos megállapításai a mai napig érvényesek.

Az empirikus kutatások felidézése alapján megállapítható, hogy az idősíkok, a mából a múltra visszatekintés egybeolvad, úgy is, hogy a jelen problémái, ha jól meggondoljuk, a múltban gyökereznek, s a megoldásukra csak törekedhetünk a jelenben, azaz a történelem a jövő tudománya is (Leduc, 2006. 18.). Mindezek után állítható, hogy a múlt az idő múlásával támad, elő-előtörve hat (Assmann, 1999).

A mű tükrözi a szerző szakmai életútjának személyes meg- és átélését, melyre

utólagos reflektálást is nyújt. A könyv szorosan vett szakmai mondandója mögött fel-feltűnik a családi inspiráció is. A munka a folyamatos önvizsgálathoz, az egyoldalúan ítélkező, leszűkítő, politikailag, ideológiailag befolyásolt vélemények elkerüléséhez is modellt nyújt. Hunyady professzor kutatásai a szociálpszichológia és a neveléstudomány több mint 50 éves történetének fontos egyéni kutatói produktumai, melyek arra készíthetik az olvasót, hogy a bemutatottakat továbbgondolva, további kapacitásokat keressen az említett korszakban, akár saját kutatói múltjából, akár nemzetközi vagy hazai területen folyt empirikus vizsgálatokból. Mindenesetre a könyvben olvasott empirikus vizsgálatok is sarokkövet, összehasonlítási alapot nyújthatnak a múlt eredményeinek feltárásához. Azt is tudjuk, hogy a ma még élők, az „átélők”, e korszak történeteiben aktívak, vagy passzív szemlélők voltak, emlékképeik is töredezetek, és mélységesen szubjektívek, ám náluk is „kollektív identitásról” beszélhetünk. Ők ugyanis egy bizonyos korról, a közös emlékezésben, emlékekben, tudásban többé-kevésbé azonos módon osztoznak (Gyáni, 2000). A szerző gondolatisága, szép tudományos stílusa mintaadó, történetmesélése számukra is lenyűgöző tudományos élményt jelenthet. A könyv olvasását jó szívvel ajánljuk minden pszichológia, pedagógia iránt érdeklődő, elmélettel és gyakorlattal foglalkozónak.

Hunyady, Gy. (2023). *Oktatás és szociálpszichológia – személyes áttekintés fél évszázadról*. Gondolat Kiadó.

**Réthy Endréné**

*Kodolányi János Egyetem*

## Irodalom

Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó.

Gyáni Gábor (2000). *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó.

Leduc, J. (2006). *A történések és az idő*. Kalligram Kiadó.

Liessmann, K.P. (2016). *Theorie der Umbildung*. Piper Verlag.

Liessmann, K.P. (2017). *Geiststunde: Die Praxis der Umbildung eine Streitschrift*. Piper Verlag.

# Abstracts

## **The possibilities of abductive diagnostic procedures in special education**

Gergő Vida – Kálmán Sántha – Rita Kocsis

### **Abstract**

The diagnosis of learning disability is an actual issue but the diagnostic categories are not standardized and that is why the classification is uncertain. For this reason, eliminating the categories would not solve the problem. The focus of our research is to reveal the diagnostic method linked to the phenomenon of learning disability. Implementing abduction in the field of special educational diagnostics may help understand learning disability more thoroughly. 11 case studies (expert opinions) were analysed in our research using fuzzy logic and the basic principles of Boolean algebra in order to create a new abductive diagnostic model. The meta-analysis of expert's opinions was conducted to identify abduction. Our results suggest that the reliability of the diagnostic process can be increased. Interpreting test results based on abduction may also allow to reveal the background factors such as the beliefs of the experts. The presented abduction-diagnostic model may be able to detect the learning or other problems and identify the necessary and sufficient conditions behind the disabilities.

**Keywords:** abduction, learning disability, diagnostics, case study

## **The relationship between academic self-handicapping and psychological factors among young Hungarian adults**

Virág Horányi – Szilvia Jámbori

### **Abstract**

Self-handicapping is a defence mechanism that can be employed before performance situations, serving to protect one's self-concept and social image by obscuring the link between performance and abilities (Török et al., 2016). This study aimed to investigate the relationship between academic self-handicapping and mindset, self-efficacy, goal orientation, perfectionism, and social support among young Hungarian adults. A total of 120 participants aged between 18 and 28 years ( $M = 21.82$ ,  $SD = 2.05$  years) took part in the study. Participants completed six online questionnaires, employing a convenience sampling method. The questionnaires included the SHS-H Self-Handicapping Scale (Török, 2020), the Mindset Questionnaire (Jagodic et al., 2020), the Goal Orientation Questionnaire (Pajor, 2013), the Self-Efficacy Questionnaire (Kopp et al., 1993), the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (Frost et al., 1990), and the Multidimensional Perceived Social Support Questionnaire (Papp-Zipernovszky et al., 2017). Results indicated that perceived social support, adaptive perfectionism, self-efficacy, and performance-approach goals exhibited a significantly negative correlation with the use of self-handicapping. Conversely, maladaptive perfectionism and performance-avoidance goals displayed a significant positive correlation with self-handicapping. No significant correlations were observed with the other two types of goal orientations or with growing and fixed mindsets.

**Keywords:** self-handicapping, mindset, self-efficacy, goal orientation, perfectionism

## **Financial personality test. Methodology and results in three age groups**

Botond Géza Kálmán – Erzsébet Németh

### **Abstract**

In our changing world, there are more and more threats to the incomes of private individuals and households: inflation, crises, and wars increase the risk of indebtedness and financial bankruptcy. Therefore, it is particularly important that the individual can make decisions affecting their financial situation with adequate financial knowledge. Given that, based on domestic and international surveys, there is a significant proportion of the population who are irresponsible or financially vulnerable, the organized education of appropriate knowledge is an important task. The effectiveness of education is significantly increased if it is carried out through learning contents and methods that meet the needs of the students/participants. This is facilitated by getting to know the structure of the financial personality. Financial personality is investigated by the Hungarian research, the results of which this study is based on. The research assessed the financial personality traits of the Hungarian population using an online questionnaire, in three age groups. Based on the results, the financial personality of each age group is made up of several dimensions. These dimensions do not fully match the predefined features. Although the overall results are favourable, in all three age groups we found subgroups of respondents that can be characterized by an irresponsible, live-in-the-moment attitude, and groups that are financially vulnerable. Getting to know these groups is a significant help in personalizing and modernizing financial education.

Keywords: financial personality, questionnaire, economic knowledge, financial vulnerability

## **Mindset. Overview of mindsets regarding personal growth opportunities**

Gitta Bartyik – Tünde Éva Polonyi

### **Abstract**

This study aims to provide an overview about the mindset theory. The theory was born out of decades of research by American psychology professor Carol S. Dweck, and its main thesis is that people are different in their beliefs about themselves and how they think about their own abilities. Based on that, she differentiates between two mindsets: fixed and growth mindset. We can read about the characteristics of the two types, the background of their origins, how they go together with certain character traits and why it is difficult to measure the mindset mode. In our article we touch on the doubts and debates over the theory and the results of mindset intervention.

Keywords: mindset, development, intervention

## **Possible paths for adapting English readability formulas to Hungarian**

Patrik Bogdán

### **Abstract**

This study examines the concept of readability, which is a measure of how difficult it is to extract information from a text. In the field of education research, readability analysis is essential for assessing text difficulty. Readability formulas are used to mathematically evaluate readability (DuBay 2004). However, in the context of Hungarian texts, there is a notable absence of readability formulas. Therefore, our primary objective is to explore the theoretical foundations of readability and categorize existing readability formulas. We first define readability and introduce five commonly used American readability formulas. We provide an explanation of their underlying principles, their potential adaptability, and common criticisms associated with them. Our key

discovery is that text readability is influenced by three factors: the text content, reader's skills, and research purpose. Readability formulas primarily focus on assessing the first, using various methods (Dale-Chall 1949). These methods can be categorized into three main groups: (1) word familiarity, (2) word length in syllables, and (3) letter count. For the adaptation of readability formulas to Hungarian texts, the third category (letter count) appears to be the most suitable. The first category poses challenges due to the lack of a suitable word list for learners, while the second category is not ideal because of differences in syllable structure between languages. The overarching goal of this theoretical framework and formula categorization is to facilitate the adaptation of readability assessment methods to Hungarian texts and to promote further research on readability in the context of Hungary.

**Keywords:** readability, readability formula, reading comprehension, education of reading

## **Pop music and German as a foreign language. Second language acquisition through music**

Bernadett Bellók

### **Abstract**

In recent years, foreign language teaching has also undergone many changes thanks to the continuing rise of the internet and the media. Language learners have access to more foreign language content in the target language they want to learn and such content may be related to their leisure activities. These activities include reading, watching films, playing video games, using social networking sites or listening to music. The combination of these activities, together with those learned in class, can have a positive impact on foreign language learning process. The aim of the present study is to demonstrate the potential positive role of German pop music in learning German as a foreign language through a German pop music album (Mark Foster's Tape). The study examines at which language levels the album can be used for learning and teaching German as a foreign language. The linguistic levels of the words in the music tracks on the album and the grammatical phenomena in the lyrics became the primary focus of analysis. Based on the data analysis, it can be concluded that the comprehension of the songs on the album and the development of language skills require knowledge corresponding to foreign language level B1. The songs on the album can also develop additional skills, including vocabulary development and pronunciation.

**Keywords:** foreign language acquisition, pop music, motivation, language skills, pop culture



Szerkesztőség:  
Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészet- és Társadalomtudományi  
Kar Dékáni Hivatal,  
6722 Szeged Egyetem u 2.  
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,  
közlési feltételek:  
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):  
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

*Vida Gergő, Sántha Kálmán és Kocsis Rita*

## Abduktív diagnosztikai eljárás lehetőségei a gyógypedagógiában

A tanulmányban a szakértői folyamat dokumentumainak metaelemzésével fókuszálunk a diagnosztikus tevékenység vizsgálatára. Kimutatjuk, hogy miért indokolható az abdukción a tanulási zavart azonosító folyamatban. Az abdukción olyan következtetési út, ahol az ismeretlen egyedi jellemzők a tanulók életútjában és képességprofiljában az ismert eredményekből levezethetők, és mint egyedi sajátosságok és különböző súlyú változók csatolhatók a feltételezett diagnózis hipotéziséhez. Az abdukción mint gyógypedagógiai folyamat jellemezhető úgy is, mint a szaktudományos ismereteket továbbfejlesztő olyan eljárás, amely több a deduktív és az induktív logika konzekvens és egyoldalú alkalmazásánál (Peirce, 1992).

*Horányi Virág és Jámbori Szilvia*

## Az iskolai önakadályozást befolyásoló tényezők fiatal felnőttek körében

Az önakadályozás legismertebb csoportosítása Leary és Shepperd írásából származik. Ők elkülönítették az önakadályozás viselkedéses (behavioral self-handicapping) és mondott (claimed self-handicapping) formáját. Az előbbi típus önakadályozó cselekvéseket foglal magába, az utóbbi pedig verbális kijelentéseket az akadály megletéről teljesítményhelyzet előtt (Leary és Shepperd, 1986). Mondott akadályokkal gyakrabban élünk, mivel ezek kevesebb kockázattal járnak, mint a viselkedésesek. Például kevesebb rizikóval jár egy vizsga előtt azt mondani, hogy rosszul érezzük magunkat, mint előző este ténylegesen sok alkoholt fogyasztani. A viselkedéses önakadályozáshoz sorolható minden, ami tényleges akadály. Például tudatmódosító szerek használata, tanulás vagy gyakorlás megtagadása, elérhetetlen célok kitűzése. Ezzel szemben a mondott akadályok nem valóságok, gyakran csak kifogások, indokok a közelgő kudarcral szemben.

*Kálmán Botond Géza és Németh Erzsébet*

## Pénzügyi személyiségteszt – Módszertan és eredmények három korcsoportban

A pénzügyi magatartás előrejelzése szempontjából különös jelentősége van a pénzügyi személyiség és attitűdök megismerésének. Kutatásunk egy 2015-ben induló Pénzügyi Személyiség Teszt eredményei alapján három korcsoportban vizsgálja a magyar lakosság pénzügyi személyiségstruktúráját. A tesztet több mint ötvenezen töltötték ki. A 36 kérdésből álló online kérdőív anonim és önkéntes volt, a kitélők rövid visszajelzést és tanácsadást is kaptak. Az eredmények alapján az egyes korosztályok pénzügyi személyisége több dimenzióból épül fel. Bár az összesített eredmények kedvezőek, mindhárom korosztály számára a legnehezebbnek a mértéktartás, a fogyasztói csábításoknak való ellenállás bizonyult: a legfiatalabbak 38%, a középiskolások 19%, a felnőttek 32%-a tartozik ebbe a csoportba. Az általános iskolások a pénz tudatos használatát illetően elmaradnak a felnőttektől és a középiskolásoktól, a középiskolások egyes kérdéseknél még a felnőtteknél is tudatosabbak és önállóbbak, a felnőttek általában pontosan tudják, mennyi pénzüik van, és ha kevés, takarékoskodnak.

*Bartyik Gitta és Polonyi Tünde Éva*

## Mindset: Áttekintő tanulmány az önmagunk fejlődési lehetőségéről való gondolkodásmódról

Mint ahogyan azt a fejlődésorientált szemléletmód képviseli, minden változhat. Ha változhatnak képességeink, társas készségeink, akkor változhat életünk során a mindsetünk is. Elménket mi irányítjuk, s ha megfelelően tesszük, segíthetjük a fejlődést. Ha kiegyensúlyozott az egyén időperspektívája, vagyis kapcsolódik az elmúlt dolgokhoz, és abból főként a pozitív tartalmakat emeli ki, valamint időt ad a jelen megélésére, és mindezek mellett új célokat tűz ki, tervezi a jövőjét is, akkor jobban megérti saját magát, a körülötte lévő világot, és tartalmas, fejlődésorientált életet élhet meg. A jövőre irányuló fókusz szárnyakat, a múltpozitivitás gyökereket, a jelenhedonizmus pedig energiát ad (Zimbardo és Sword, 2019). A mindset-szemléletmód formálódása természetesen nem egyik pillanatról a másikra, hanem folyamatosan zajlik. Az új meggyőződéseink együtt élnek a régebbiekkal, és ahogyan a gyakorlás hatására egyre inkább megerősödnek, gondolkodásunkra, érzéseinkre és tetteinkre is hatni kezdenek.